



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE DERECHO**



**LOS MECANISMOS PARA EL EJERCICIO DEL DERECHO DE PARTICIPACIÓN
DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Modalidad: TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO EN ESTUDIOS JURÍDICOS

Presenta:

Mtra. en E.J. Ivonne Rodríguez García.

Tutor Académico

Dr. Carlos Eduardo Massé Narvaéz

Tutores Adjuntos

Dr. Rodolfo Rafael Elizalde Castañeda

Dr. Víctor Alejandro Wong Meraz

Ciudad Universitaria, Cerro de Coatepec Toluca, México noviembre 2019.

ÍNDICE

Protocolo de investigación.....	3
Introducción.....	17
CAPÍTULO 1. Las perspectivas de análisis en la construcción del objeto de estudio.....	22
1.1 Antecedentes generales de la investigación del derecho de participación infantil.....	24
1.1.1 La participación infantil desde la perspectiva de derechos.....	25
1.1.2 La participación infantil con relación a la ciudadanía y la democracia.....	29
1.2 Planteamiento y delimitación de la investigación.....	32
1.3 Supuestos sobre la configuración del derecho de participación infantil.....	41
1.4 La construcción del marco teórico de la investigación y las categorías de investigación.....	43
1.4.1 Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH).....	45
1.4.2 El derecho de participación infantil a partir del Enfoque de Derechos.....	48
1.5 De la infancia en la sociología a una sociología de la infancia.....	50
1.5.1 Enfoques de la Sociología de la Infancia.....	53
CAPÍTULO 2. La construcción del concepto infancia desde una perspectiva sociohistórica.....	58
2.1 En la antigüedad, (Grecia y Roma) Siglo IV.....	62
2.2 La infancia en la Edad Media (Siglos V al XV). Un misterio por resolver.....	66
2.3 El siglo XIII: El tratamiento del niño en las Siete Partidas.....	68
2.4 El Renacimiento humanista.....	69
2.5 Perspectivas filosóficas acerca de la infancia.....	71
2.6 Los importantes cambios del Siglo XIX.....	73
2.7 El Siglo de la Infancia. Siglo XX.....	75
2.8 La participación infantil: historia de una relación de invisibilidad.....	77
CAPÍTULO 3. Los derechos de NNA como marco de referencia para la participación.....	80
3.1 El derecho de participación infantil en las disposiciones legales y normativas que orientan su ejercicio.....	85
3.2 Marco jurídico internacional de protección de los derechos de NNA Declaración de los Derechos del Niño 1924.....	86
3.2.1 El segundo episodio internacional de derechos específicos de los NNA: la Declaración de 1959.....	87
3.2.2 La Convención de los Derechos del Niño (CDN).....	88
3.3 Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.....	89
3.4 Algunas experiencias antagónicas al proteccionismo.....	91
3.5 Marco jurídico nacional de protección de los derechos de NNA.....	94
3.6 Recorridos teóricos del derecho de participación infantil.....	97
3.6.1 Concepciones en torno a la participación infantil.....	98
3.6.2 Concepción instrumental o utilitarista de la participación.....	101
3.7 La participación como principio en la Convención.....	102

3.8 Nociones de participación contenidas en artículos de la CDN.....	105
3.9 Niveles de participación infantil.....	107
3.9.1 Grados de participación infantil.....	108
3.9.2 La participación protagónica de NNA, una cuestión pendiente.....	110
CAPÍTULO 4. La perspectiva de conocimiento: para la comprensión e interpretación de la participación infantil.....	113
4.1 Sobre la investigación cualitativa.....	114
4.2 Particularidades en la investigación con NNA.....	118
4.3 Descripción del trabajo de campo.....	119
4.3.1 Población de estudio.....	120
4.3.2 Características de los sujetos de estudio.....	121
4.3.3 Técnicas de investigación	126
4.4 El sentido de la Infancia.....	131
4.5 La participación desde la mirada de los niños.....	133
4.6 La escuela en la construcción de la noción del niño sujeto de derechos.....	138
4.7 Las subjetividades relacionadas con el discurso de los derechos de NNA..	140
Conclusiones.....	141
Referencias Bibliográficas.....	148

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

Preguntas de Investigación

Pregunta General

¿Cómo se podría configurar el derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa?

Preguntas Específicas

¿Cuáles son los elementos que se interrelacionan para configurar el derecho de participación de NNA y que favorecen la adquisición de la autonomía progresiva?

¿Qué saberes de los docentes se organizarían y podrían jerarquizar para configurar el derecho de participación de NNA en una institución educativa?

¿Qué saberes deberían construir los NNA a través del derecho de participación que posibilitarían la adquisición de su autonomía progresiva dentro de una institución educativa?

Objetivos

Objetivo General

Conocer cómo se podría configurar el derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa.

Objetivos específicos

Identificar los elementos que se interrelacionan para configurar el derecho de participación de NNA y que favorecen la adquisición de la autonomía progresiva.

Establecer los saberes de los docentes que organizan y podrían jerarquizar para configurar el derecho de participación de NNA en una institución educativa.

Reconocer los saberes que construyen los NNA a través del derecho de participación y que posibilita la adquisición de su autonomía progresiva dentro de una institución educativa.

Supuestos

Para conocer cómo se podría configurar el derecho de participación infantil dentro de una institución educativa, se propone partir de las siguientes ideas.

El camino que se recorre en esta investigación tiene lugar a partir de una serie de ideas y conocimientos que el investigador posee al respecto, en palabras de Bunge sería que “las experiencias científicas no tienen lugar en el vacío se proyectan con ideas determinadas y se interpretan con ayuda de teorías” (Bunge, 1985), es por ello que desde el campo de la experiencia empírica y el acercamiento teórico se proponen los siguientes supuestos vislumbrando paralelamente que en la actividad misma de plantear ideas previas a la experiencia se espera que se identifiquen los elementos de orden teórico, empírico y metodológico que den operatividad a la investigación en sí misma.

De tal forma que se espera contemplar de manera permanente que los hechos no hablarán por sí mismos, en su sentido amplió cuando se advierte que somos los sujetos (en éste caso el investigador) quien encuentra y establece las significaciones de los hechos que observa, haciendo de aquellos hechos un problema que desde nuestra subjetividad merece ser revisado, y es observado como una construcción mental del que investiga ya que los hechos o ese apartado de la realidad al que se dedicará el estudio no está diciendo nada en sí mismo, sino que será observado e interpretado desde la perspectiva del Enfoque de derechos y la Sociología de la Infancia.

A manera de antecedente sobre los supuestos que a continuación se presentan, se puede comentar que los docentes ya muestran de manera discursiva y administrativa saberes con los cuales entienden la participación infantil, pero no conocen ni han conceptualizado lo que implica; por ello las acciones que realizan dentro de las aulas, en su desempeño profesional se observan acciones en las cuales el equilibrio del poder se inclina, hasta el momento claramente a favor de los adultos, mostrando un marco de referencia centrado en el adultocentrismo.

De ahí que antes de realizar la investigación se supone lo siguiente:

1. El ejercicio del derecho de participación infantil se puede configurar a partir de la interrelación entre lo establecido en el discurso de los derechos y la promoción de la participación infantil que ampliamente se difunde en el ámbito educativo (lo instituido) y las prácticas sociales que desconoce a los niños como protagonistas sociales, ello porque persiste el concepto moderno de infancia que los sugiere como sujetos en proceso de crecimiento y desarrollo, sin capacidad de razón y acción en los asuntos relacionados a su educación (lo instituyente).
2. La escuela secundaria, vista como espacio de socialización¹ (Bourdeau y Passeron, 2008), puede ser un escenario propicio para conocer cómo se podría configurar el derecho de participación de NNA y como ello favorecería en la adquisición de la autonomía progresiva, puesto que el derecho de participación de NNA debería ejercerse en todos los ámbitos y no solo en el ámbito jurídico, sino que se configura de manera progresiva en distintos espacios cotidianos y se practica en distintos niveles, bajo la premisa de la Sociología de la Infancia en la que se concibe al niño como posible constructor de su entorno social. (Liebel, Gaitán, 2014, Pavez, 2011, Rodríguez, 2007).
3. Los saberes y acciones de los docentes dentro del aula que podrían guiar el ejercicio del derecho de participación contribuyen a la adquisición de la autonomía progresiva, sin embargo, esto se obstaculiza por prácticas estereotipadas y normativizadas, permeadas de un pensamiento adultocéntrico.
4. Los saberes que construyen los niños de su derecho de participación, está condicionada, principalmente, por la imagen que van creando de las relaciones con la población adulta y con sus iguales, construyendo así un marco de referencia desde el cual no pueden concebirse como actores activos y constructores de su realidad.

¹ “La escuela y el sistema educativo es una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir valores y normas dominantes” (Lisboa, 2015: 3)

Marco Teórico

La construcción del marco teórico ha permitido hasta el momento identificar algunos de los elementos que se interrelaciona en la configuración del derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa.

Al ordenar y clasificar los antecedentes teóricos y empíricos, a través del análisis documental de diversas fuentes se conformó un marco teórico que permitió:

- a) Establecer las preguntas y objetivos de investigación, las categorías y subcategorías de investigación.
- b) Plantear los supuestos de investigación.
- c) Identificar los problemas de índole teórica y empírica en torno a la configuración del derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa.
- d) Establecer la perspectiva de investigación, ya que, los distintos modos de pensar y de regular los derechos del niño, incluyen vías de exploración con marco teórico y conceptual renovado, así como métodos y técnicas de investigación plurales, que diversifican los modos de aproximación, descubrimiento y justificación, así esta propuesta encuentra sustento teórico en: El Enfoque de derechos y La Sociología de la Infancia.

Con relación a las perspectivas de investigación, para desarrollar el presente estudio, es posible identificar elementos de orden teórico y epistémico. Respecto a los elementos de orden teórico por un lado se parte del análisis sobre el origen y fundamentos de los derechos del niño, el cual gira en torno a la controversia entre las principales teorías existentes: la teoría de la voluntad o elección y la teoría del interés², mismas que se convierten en un referente inexcusable al momento de abordar el tema de los Derechos del Niño.

² Las teorías jurídicas que intervienen en la fundamentación de los derechos del niño pertenecen a la tradición filosófica anglosajona para un recorrido completo se propone revisar González Contró (2012).

Respecto a los estudios en el ámbito jurídico relacionados con los derechos del niño, se han abordado desde diversos enfoques para su análisis y comprensión, en virtud de que muestran múltiples facetas para su abordaje, sin embargo, como afirma Mónica González Contró (2012), en los resultados de sus análisis no se han logrado tres de los objetivos básicos:

A) colocar en la agenda pública, como un tema de debate nacional, los derechos de NNA, no sólo para su incorporación al marco normativo, sino considerando también el ejercicio pleno de su contenido por parte de los derechohabientes; B) fomentar en todos los servidores públicos las necesidades de proteger y procurar de manera prioritaria los derechos de NNA en el desempeño de sus funciones públicas, y C) contar con un marco de interpretación de los derechos de NNA que permitan el ejercicio de éstos a plenitud y sin traslapes de ninguna especie.

Por consiguiente, dentro del ámbito jurídico los estudios sobre los derechos del niño habitualmente han centrado su foco de atención en el *factum* de los derechos del niño, en cuanto a su fundamentación normativa, esto es, la consideración del niño como sujeto titular de derechos y que dista mucho de ser una cuestión clara, constituyendo todo un inventario de dificultades (Lozano, 2016, Luciani, 2010); así la infancia en sí misma concebida como primera voz, no se ha estudiado desde la ciencia jurídica, y dado el análisis documental que hasta el momento se ha realizado, se puede afirmar que en la mayoría de los casos, la infancia ha sido considerada como objeto de estudio pero no como sujeto, esta perspectiva supone un cambio en la aproximación metodológica, que consiste en observar y obtener información de la realidad tomando como referente a los niños³; esto implica considerar a la infancia como unidad de análisis y a los niños como unidad de observación (Jensen, 2002).

³ Esta postura acarrea una gran dificultad, ya que habitualmente las investigaciones no considera a los niños como unidades, sino como parte de otras categorías (familia, hogar, unidad doméstica, etcétera), de modo que desaparecen subsumidos en ellas, convirtiéndose en meras características que sirven para describir y explicar cambios y dinámicas de unidades más amplias (Jensen y Saporiti, 2002). La infancia dentro de los estudios e investigaciones sociohistóricas han puesto de manifiesto y reconocido a lo largo de los años que su situación e historia ha sido invisibilizada, realidad que también está presente en las ciencias sociales, ya que la población infantil no ha logrado ser constituida como unidad de análisis privilegiada en el marco de los estudios sociales (Padrón y Román, 2012).

Por lo cual, esta propuesta teóricamente se fundamenta en el Enfoque de derechos de NNA⁴, al establecer una nueva concepción del niño y sus relaciones con la familia, la sociedad y el Estado; esta nueva concepción se basa en el reconocimiento expreso del niño como sujeto de derecho, en oposición a la idea predominante del niño definido a partir de su incapacidad jurídica (Cillero,1999), se contrapone al paternalismo con el que aún se concibe a la infancia; así el Enfoque de Derechos define a la infancia como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica (Cillero, 1999, Lozano, 2016). Por otro lado se recupera la perspectiva teórica que otorga un fuerte protagonismo (Liebel, 2011, Gaitán, 2014, Pavez, Rodríguez, 2007) a la participación de la infancia, a partir de los estudios y propuestas que se han difundido desde la Sociología de la Infancia.

En consecuencia, se propone ubicar el foco de investigación en los propios niños, desde un enfoque amplio que aborde la configuración del derecho de participación infantil dentro una institución educativa, a partir de las relaciones entre los saberes y concepciones que conforman un marco de referencia sobre la infancia y las implicaciones que esto tiene en el ejercicio del derecho de participación. Para ello se requiere esbozar elementos que permitan una mayor profundización en el estudio de los derechos del niño, por ende no es posible centrarse únicamente en el Enfoque de Derechos, sino que será necesario un estudio multirreferencial⁵ en el que la Sociología de la Infancia y el Enfoque de derechos, permitan profundizar en el estudio de los mecanismos jurídicos y sociales que se interrelacionan en la configuración del derecho de participación infantil dentro de una institución educativa, al ser una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir los valores y normas dominantes), razón por la cual se ha seleccionado a la escuela como contexto situacional del estudio; dado que la escuela es el escenario cotidiano donde interactúan, con mayor

⁴ El enfoque de derechos busca cortar con anteriores prácticas del desarrollo centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria, y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. “El objetivo ya no es la satisfacción de las necesidades sino la realización de derecho”(González, 2012:113). Los derechos implican obligaciones, las necesidades no.

⁵ Se establece como un estudio multirreferencial, debido a que “su comprensión incluye la participación de distintas áreas del conocimiento y se le utiliza hoy en día, en estudios de carácter cualitativo”. (González, 2010:62).

profusión los niños con la población adulta y entre sí (Lay, 2015). Es el lugar por excelencia donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdieu, 1988), que esto a su vez permite pensar que el derecho de participación se adquiere de manera progresiva, y que en la medida en que se adquiera y practique en la escuela, los niños tendrán posibilidad de convertirse en constructores de realidad, tal como se ha documentado desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia (Gaitán, 2014).

En este sentido, se propone trabajar una aproximación práctica al Enfoque de Derechos, el cual establece como eje central a los niños como titulares de derechos sujetos de derecho público y en una categoría genérica de la infancia (González, 2012).

Desde esta perspectiva, se trata de ir más allá del estudio de las condiciones de los niños en situaciones de vulnerabilidad⁶, y acercarse al análisis de las prácticas sociales en las que el derecho de participación infantil se vive en un espacio más próximo y cotidiano, en el que NNA ejerzan su derecho de participación; ya que en la medida en que se configura este derecho en los espacios cotidianos, estas prácticas sociales serán la pauta para fortalecer la adquisición de la autonomía progresiva, lo que permitirá que en cualquier momento y espacio de participación, los NNA tomen decisiones sobre los asuntos que les interesan y afectan, así como se encuentra previsto en el Art. 12 de la CDN.

Al mismo tiempo, los postulados elaborados en el campo de las ciencias sociales, en específico de la Sociología de la Infancia⁷, que reivindican la idea del niño como ser competente y capaz de incidir sobre su propia realidad social, al igual que el adulto

⁶ El reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos representaría el desafío más importante a los sistemas políticos y a los ordenamientos jurídicos ya que no es suficiente la afirmación de que los niños tienen derechos; es preciso que los ejerzan efectivamente y no a través de sus padres o representantes legales, o sólo en la medida de la evolución de sus facultades (Galvis, 2009).

⁷ Dentro de la Sociología de la Infancia, se ha desplegado una intensa actividad, tanto en el plano de la investigación, como en el de la reflexión teórica, que de acuerdo con Gaitán (2006) está orientada por una triple motivación: a) Contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; b) Aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; y c) Dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la CDN que reconoce a los niños como sujetos de derecho.

portador de derechos autónomos (Pávez, 2012; Rodríguez, 2008), son sustento para esta propuesta, misma que pretende dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la CDN que reconoce a los niños como sujetos de derecho.

Las principales premisas teóricas de la Sociología de la Infancia, que reconocen a los niños como actores sociales, parte de tres enfoques: estructural, constructivista y relacional; al tratarse de una disciplina emergente⁸ que permite identificar las dimensiones políticas y sociológicas del fenómeno de la “niñez moderna”, en tanto, categoría permanente de nuestra sociedad y construcción social variable en términos histórico. La Sociología de la Infancia visualiza a las niñas y niños como actores sociales que necesariamente deben participar en la vida pública, cuestión convergente y complementaria con el Enfoque de los Derechos (Pavez, 2012:41).

Marco metodológico

Para dar respuesta a los planteamientos de la investigación se organiza el proceder metodológico en dos momentos. El primero tiene que ver con la construcción del **1. *Aparato conceptual o Marco teórico***, con la intención de ofrecer elementos que permitan construir una mirada para acercarse al objeto de estudio, posibilitando contar con información suficiente para direccionar el trabajo de campo; en este sentido como un primer acercamiento se espera indagar sobre la *Infancia* como categoría de estudio, reconociendo que la infancia ha sufrido cambios históricos en su concepción, así como en la forma de ser niño, siendo la infancia parte vital de cualquier ser humano, ser niño, vivir con niños, tener o no tener niños, son procesos normales y naturales. Dado que la propensión a rutinizar y naturalizar la infancia se encuentra en múltiples expresiones del lenguaje común, lo que ha contribuido a desproblematizarla, considerando que es un tránsito necesario, una etapa que se supera con el paso de los años y cuya resolución satisfactoria desemboca en la madurez (Gaitán, 2006).

⁸ El nacimiento y desarrollo de esta subdisciplina sociológica es muy reciente apenas alcanza los veinte años

Se propone este recorrido histórico y social, en virtud de que la concepción actual de los niños, vistos como sujetos de derechos, consagrada en la CDN, obedece a un largo proceso histórico, cultural y político, en la que según “distintos contextos y sociedades, la imagen y representación de la niñez ha ido experimentando diversas modificaciones, las que a su vez han generado distintos imaginarios colectivos” (Corvera, 2011:76).

En este apartado se hace un recorrido del proceso de formación del concepto moderno de infancia, mismo que aparece con la modernidad para definir a los sujetos en proceso, inmaduros y dependientes que requieren ser objeto de protección, inversión afectiva y cuidado para garantizar la formación de unos adultos sanos y productivos que garantizarán el sostenimiento del modelo de desarrollo capitalista.

Es referente indiscutible la tesis de Áries (1987), quien estudia a la infancia a través de las obras artísticas en diferentes periodos históricos y concluye que el sentimiento moderno de la infancia, la idea que conocemos hoy, coincide con el surgimiento de la sociedad industrial- moderna; su postulado principal es que la infancia fue inventada o descubierta entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII. Este siglo marcaría, según el autor, el comienzo de la nueva sensibilidad colectiva hacia la infancia, expresándose en el arte en formas de representación de niños desconocidos en la Edad Media, que pasan a tener un rol predominante.

Existían niños, pero no infancia y, paradójicamente, los niños gozaban de mayor libertad que luego de la invención o descubrimiento de la infancia, la infancia pago por su descubrimiento un precio bastante alto, el de su control mediante instituciones o mecanismo específicos. El proceso de moralización de la sociedad se manifiesta en relación con la infancia, a través de la creación de un régimen especial para los niños dentro del cual debían ser preparados para la entrada en la vida adulta.

El “descubrimiento de la infancia”(Aries, 1987: 178), se expresa en la creación de nuevas legislaciones para regular el trabajo y prevenir la explotación laboral durante la segunda mitad del siglo XVIII, los cambios familiares y la creación de instituciones destinadas exclusivamente a los sujetos infantiles, así como la publicación de algunos textos que avalan la nueva mirada, dan pauta al cambio de posición de la infancia en

la sociedad moderna porque comienza a constituirse un elemento clave en el proceso de la reproducción de la propia sociedad y, por lo tanto, se hace “necesario moldear y controlar al ser infantil a través de dos instituciones altamente especializadas y destinadas casi exclusivamente a ello: la familia y la escuela” (Pavéz, 2011: 35).

En un segundo momento se realiza el acopio de información sobre: *El derecho de participación infantil*, con mayor profundidad, en el que se propone hacer un recorrido, por las múltiples concepciones y saberes que giran en torno a los aspectos semánticos del derecho de participación, recorridos teóricos sobre la participación infantil, tendencias teóricas relacionadas con la participación infantil, así como los niveles y grados de participación.

Se propone hacer un recorrido por la concepción instrumental o utilitarista de la participación y una basada en los derechos. Así como el marco jurídico contemporáneo para la participación infantil, a partir de la CDN, Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, Constitución, Ley general de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley General de educación básica, entre otras.

Como se menciona anteriormente la investigación se desarrollará a partir de las categorías de Infancia y Derecho de Participación, por ello es pertinente acotar que las categorías propuestas se encuentran revisadas por los autores antes mencionados, es decir, son producto del análisis teórico sobre la bibliografía consultada en relación con las categorías de estudio, aún no son una propuesta empírica del investigador, puesto que aún no se concluye el proceso de análisis documental.

Tras la construcción sólida del marco teórico, se vislumbra el acercamiento con el trabajo de campo, que se describirá brevemente en el siguiente apartado.

2. El Trabajo de campo

El diseño del trabajo de campo prepara al investigador para el manejo y selección de información, la discusión, el análisis de los hechos y para la toma de decisiones, lo cual abre espacio a la diversidad de pensamiento y la pluralidad de ideas a través de conocimientos con la experiencia y el contexto de los actores.

La metodología propuesta parte del Estudio de caso, como modelo metodológico para alcanzar lo establecido en los objetivos de la investigación y así dar respuesta a los planteamientos de investigación. El diseño del trabajo de campo considera la observación no participante, cuestionarios y la aplicación de entrevistas a profundidad a docentes y alumnos durante el ciclo escolar 2017-2018.

El trabajo de campo se propone sustentar de los aportes de Hyman, (1984), Schwartz (1996), Valles, (1999) y Stake (1999), con la finalidad de identificar el proceder metodológico con Estudios de caso, proceso que implica la valoración de las observaciones, formulación de preguntas, descripción del contexto y la interpretación de los datos a obtener a través de los cuestionarios y entrevistas que se diseñaran.

El diseño de trabajo de campo implica ordenar y jerarquizar los puntos teóricos y empíricos, para analizar y establecer relaciones entre los aspectos registrados en una memoria metodológica y a través de la aplicación de cuestionarios y entrevista, así como del registro resultado de la observación no participante. Luego entonces se propone como primer paso la observación no participante, para identificar las acciones y relaciones de los docentes y alumnos dentro de la escuela, así se establecerán los elementos que subyacen en la configuración del derecho de participación infantil. Por otro lado, se propone analizar las formas en que los docentes perciben y comprenden la infancia y el derecho de participación, así como las acciones y saberes que posibilitan la adquisición de la autonomía progresiva en la configuración del derecho de participación infantil en un espacio cotidiano como la escuela.

Para el diseño, la estructura y organización del estudio de caso, se proponen tres fases.

- a) Primera fase del trabajo, se deberán considerar los fundamentos teóricos y epistemológicos que representa la investigación. En esta etapa se debe valorar la información con la que se cuenta, establecer los criterios de selección del caso para su estudio, el contexto, los recursos y las técnicas que se necesitan para el diseño del trabajo de campo, además de diseñar un cronograma para establecer el tiempo requerido para la investigación.

- b) Segunda fase, se propone iniciar con el trabajo de campo y con los procedimientos y desarrollo del estudio de caso. En esta fase tentativamente se propone utilizar diversas técnicas cualitativas para llevar acabo el trabajo, como: la entrevista, la observación, el diseño de indicadores y la construcción los instrumentos de investigación, que serán seleccionados de acuerdo con las necesidades del investigador y tomando en cuenta como factor importante la base teórica conceptual.
- c) Tercera fase del trabajo de campo. La información que se obtendrá a través de los instrumentos de investigación se triangulará, es decir, se deberá contrastar la información de diversas fuentes con la intención de darle la mayor validez y transparencia.

Para el trabajo de campo se propone desarrollar la investigación en una escuela, por ser el espacio educativo donde los niños pasan la mayor parte del tiempo, exponiéndose a la influencia de ideas, preferencias, costumbres y modos de actuar (Córdoba, 2013), que provienen de grupos sociales como las familias y docentes, quienes de manera permanente están presentes en la configuración del derecho de participación infantil.

Será importante reflexionar sobre la importancia de vigilar epistemológicamente los planteamientos a fin de ser congruentes entre lo que se propone desde el supuesto y lo enunciado en los instrumentos.

Por lo anterior, la *Organización del trabajo de campo* en función de las categorías planteadas se sintetiza de la siguiente manera:

Metodología	Fuentes	Técnica	Instrumento de Registro
Metodología cualitativa, a partir de un estudio de caso, dentro de una	1.Documentos institucionales 2. Personas (NNA y Docentes) 3. Acontecimientos (Parlamento infantil,	1.Observación no participante 2.Aplicación de instrumentos de investigación 3. Entrevista	1. Memoria metodológica 2. Diario de campo 3. Audio-grabación

institución educativa.	actividades en clase, concursos)		
------------------------	----------------------------------	--	--

Actividades	Descripción
Construcción de marco teórico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de información y acopio de material bibliográfico en diferentes centros de información. 2. Realización de fichas de contenido
De trabajo empírico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo en las instituciones seleccionadas como universo de estudio para contemplar las posibilidades de la investigación. 2. Entrevistas a profundidad 3. Observaciones 4. Visitas a biblioteca 5. Generación de espacios de lectura, reflexión y análisis 6. Diseño y aplicación de instrumentos, registrado a través de audio grabaciones, diario de campo e instrumentos impresos
De sistematización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura: crítica, analítica y reflexiva. 2. Organización escrita del marco teórico que dará sustento a cada uno de los capítulos en la investigación. 3. Diseño de mapas, cuadros, notas para organizar la información obtenida desde las entrevistas. 4. Revisar la información. 5. Redacción precisa y fundamentada de los diferentes apartados de la investigación.

Introducción

El propósito de esta tesis es dar cuenta de cómo construye y concibe la infancia el derecho de participación. Estudiada desde la corriente de la Sociología de la Infancia y el Enfoque Basado en Derechos Humanos, centra el punto de atención en niñas, niños y adolescentes (NNA), en sus valoraciones, necesidades, demandas y percepciones, concibiéndolos como sujetos activos, capaces de elaborar sus propios conocimientos y opiniones respecto a cualquier aspecto o cuestión que les afecta.

La naturalización y constante reproducción de prácticas y significados otorgados a constructos sociales restringen la posibilidad de que estos sean replanteados y redefinidos. Estos constructos aparecen y aparentan ser dados, como naturales, y no se cuestionan; los seres humanos los incorporamos en nuestro repertorio de creencias y conocimiento sin reparar en ello, ocultando su eminente carácter social, es decir, son aprendidos socialmente, por tanto, son históricos, culturales, contingentes y dinámicos; así la construcción del concepto de infancia y de participación, surge en el fluir de la cotidianidad, se desarrolla en la interacción social; así como la realidad sociocultural formada por los menores de edad de nuestra sociedad, “aquellos seres humanos que transitan por esa primera etapa del ciclo vital que llamamos infancia” (Gaitán, 2006b: 64). Tendemos, mediante la interacción y el contacto social, a reproducir estos conocimientos y creencias, en los que atribuimos una serie de características a NNA que habitualmente están connotados por aspectos e ideas proteccionistas, paternalistas y asistencialistas, heredados de un paradigma etnocéntrico y adultocéntrico.

Las pautas que utilizamos los adultos para relacionarnos con la infancia son habitualmente muy rígidas, es indudable que desde el siglo XX se ha logrado un avance importante en materia de derechos humanos y especialmente en derechos de los niños, niñas y adolescentes; pero el derecho de participación sigue siendo un asunto retórico, por cuanto no existen suficientes garantías para el disfrute pleno de este derecho, pues la interacción que generamos con NNA, muchas veces deja de lado, o desecha, la idea de la infancia como sujetos activos y transformadores de la

realidad, se concibe y se reconoce a la infancia como sujetos incompletos, incapaces y vulnerables que requieren principalmente de acciones de cuidado y protección.

La participación social de la infancia está enmarcada en el seno de lógicas adultocéntricas. Las iniciativas que intentan promover sus derechos de participación, en su gran mayoría, son realizadas por personas adultas, sin considerar muchas veces las opiniones o intereses de la población infantil. Esto trae consigo al menos dos problemas: por un lado, al no atenderse las necesidades e intereses de niños y niñas, no se capta su atención, por tanto, no se concita su participación y no se atienden sus demandas. Y por otro, esta situación contribuye a reproducir representaciones sociales adultocentradas sobre la infancia, las cuales describen una infancia infantilizada, bajo prácticas normativizadas, estereotipadas y validadas por las instituciones, privando a la infancia de una construcción más espontánea y genuina de participar.

Con base, en la sociología de la infancia, necesitamos una comprensión diferente de este grupo y de su derecho de participación en las interacciones sociales. Este camino “sólo podría abrirse paso mediante la imprescindible deconstrucción del modelo “clásico” de la niñez” (Franzé, A., Jociles, M. y Poveda, D., 2011: 20).

El estudio de la infancia, debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones entorno a ella, avanzar en esa línea implica replantearse de manera crítica, política e ideológica, una nueva vía de construcción renovada sobre las nociones de infancia, con y desde la infancia, estableciendo relaciones más igualitarias, pues lo que se pretende es generar condiciones más justas y protagónicas para la misma. NNA están afectados por las fuerzas económicas y políticas al igual que los adultos están sujetos, a los avatares de los cambios sociales (Gaitán, 2006a). Sin embargo, las problemáticas de la infancia son abordadas como si se constituyeran fuera del ámbito político, ya que sus problemáticas son vistas como asuntos privados, propios de sus padres, sus profesores o de los adultos que están a su alrededor, resultado de la Doctrina de la Situación irregular y que ha marcado el *corpus iuris* de los derechos del niño.

El enfoque de los niños como sujetos de derechos obedece a una larga transición histórica en la cual la infancia ha sido comprendida a través de distintas concepciones socioculturales que han puesto el acento en distintos aspectos, tales como la protección, la judicialización o el control. A pesar de que el enfoque de derechos ha ido ganando cada vez más terreno, no ha logrado desplazar del todo a las visiones anteriores, ya que actualmente conviven unas y otras.

En esta investigación se plantea la relación existente entre la CDN y la Sociología de la Infancia, además de visibilizar que hay similitudes, se puede advertir que detrás de cada una de ellas, el gran punto de encuentro está en la existencia de una concepción similar con respecto a la infancia; estamos hablando de una infancia dinámica, con características y capacidades de acción distintas a las que de manera clásica se han instalado. No es posible seguir hablando de una niñez infantilizada, pasiva, que solo debe cumplir, obedecer, acatar y ser enseñada. Educándose en su proceso de socialización, que ha de guardar la capacidad de decisión y de expresión para etapas futuras. A diferencia de la concepción clásica presente en el ámbito jurídico, esta investigación, apuesta por una niñez activa, propositiva, protagonista y capaz de gestionar y conocer sus problemáticas. Es, por tanto, de relevancia sociopolítica, dar cuenta de cómo la infancia, a través de sus discursos, construye y representa la participación y sus prácticas participativas. Las ciencias sociales no pueden mantenerse excluidas de una intencionalidad transformadora, ya que no hay conocimientos neutros con los que afrontar las problemáticas sociales.

Se sostiene que la construcción que realiza la infancia de su derecho de participación es principalmente producto de una herencia adulta. El presente estudio pretende identificar cómo influye que sean los adultos quienes deciden sobre la participación de la niñez. Se anticipa que la participación promovida por el mundo adulto no logra ser, necesariamente, reflejo de las reales demandas de la infancia. Conocer cómo la infancia aprende y conceptualiza la participación y en qué medida comparte con los adultos nociones participativas, ayudará a identificar y diferenciar formas de participación propias de la infancia. Incorporar la perspectiva de la infancia en el diseño y elaboración de estrategias participativas, contribuirá, por un lado, a contrastar e

incorporar las demandas e intereses de niños y niñas, generando estrategias con sentido para ellos como destinatarios y protagonistas, aumentando y favoreciendo su participación. Por otro, el hecho de incorporar las perspectivas de la infancia, interpela al mundo adulto a relacionarse con una infancia de manera más simétrica, más igualitaria, concibiendo a NNA como sujetos activos, reflexivos y habilitados para conocer y gestionar sus problemáticas. Esto constituye un pilar fundamental en nuestro estudio, ya que se pretende deconstruir, o, al menos, polemizar sobre la perspectiva histórica sobre la infancia, cuestionándose las cristalizadas nociones y representaciones, que de manera clásica tiene el mundo adulto respecto a la infancia. En esta Tesis se considera que la percepción e imágenes que la infancia tiene de los adultos, de las relaciones que con ellos mantiene, de sí misma, de la escuela y de su protagonismo, condiciona la construcción de su derecho de participación, que se sostiene tanto en concepciones clásicas de participación, heredadas de un modelo adultocéntrica y normativo de participación, como en relatos nuevos, en renovadas creaciones discursivas propias de la infancia.

Esta investigación asimismo quiere contribuir a incluir a NNA en el ámbito jurídico hacer visible a este grupo como unidad de análisis y a las NNA como unidades observación, lo que lleva necesariamente a observar y obtener información de la realidad, tomando como referente a este grupo poblacional, es decir, asumiéndolo como una categoría social específica.

En lo concerniente a la dimensión teórica, se dará cuenta de la construcción de la participación infantil y sus diversas modalidades. El estudio aporta un cuerpo teórico conceptual, en el que inicialmente se exponen las tendencias sobre las cuales se encuadran los estudios sobre participación infantil y su relación con la ciudadanía y democracia; el análisis se fundamenta en la propuesta teórica del Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH), así como las construcciones discursivas de la Sociología de la Infancia y sus principales enfoques teóricos.

Se continuará con la presentación del concepto sociohistórico de la infancia, en la que se hace un recorrido sobre las diferentes perspectivas en torno a ella, el rastreo del concepto de infancia permitirá conocer la construcción de esta a través de la historia,

iniciando con un desconocimiento y negación de sus derechos, evolucionando a una etapa protagonizada por ordenamientos paternalistas, para finalmente hablar del niño como sujeto de derecho dotado de un valor propio que lo posicionó como individuo.

En otro apartado se estudia el concepto de participación bajo aspectos semánticos, formulados con una mirada hacia la infancia cuestionando su plausibilidad y relevancia práctica, ya que es fundamental diferenciar entre la concepción utilitarista de participación y una basada en los derechos, transformadora y emancipadora.

Para finalmente concluir con el análisis de la materia prima discursiva producida por NNA realizada en el trabajo de campo, lo que nos permite dar cuenta tanto de las imágenes que la infancia tiene de su participación.

Este debate del discurso de la participación infantil podría abrir nuevas perspectivas que tiendan a un protagonismo, promover y difundir instancias creativas hacia una mayor participación infantil en la sociedad, comprendiendo que al integrar a los niños ganamos todos, en el entendido de que “Prescindiendo de la infancia se observa solamente una parte del conjunto”(Gaitán, 2006:11).

CAPÍTULO 1. Las perspectivas de análisis en la construcción del objeto de estudio.

Esta investigación parte de la inquietud de comprender cómo se configura el derecho de participación infantil en el ámbito educativo, desde la perspectiva de (Elias, 1982), la configuración es un recurso de análisis sociológico, el cual implica la interrelación entre lo instituido y lo instituyente; para esta propuesta se pretende utilizar la categoría configuración para comprender como a través de la transformación histórica de la concepción de la infancia⁹, se vienen implementado distintos mecanismos jurídicos y sociales para el ejercicio de sus derechos, en el cual la configuración del derecho de participación no es lineal, se presentan avances, retrocesos y cambios en las diferentes etapas de su reconocimiento.

Empezando con las dificultades vinculadas a la fundamentación de los derechos del niño, que tiene relación con el paradigma liberal, en palabras de González Contró (2011), el llamado “agente autónomo”, es una visión muy restringida de quién puede detentar un derecho y hacerlo efectivo, aunado a los saberes sociales de la infancia y la adolescencia, son elementos claves para comprender, cuestionar y formular soluciones, ya que los niños¹⁰ han permanecido excluidos e invisibilizados en el discurso democrático y de los derechos humanos, consecuencia de construcciones

⁹ Es importante señalar el carácter polisémico del término *infancia*, con él se puede aludir: a) a un período determinado de la vida de un niño o niña, b) al conjunto de la población que tienen una edad comprendida entre un intervalo de edades, c) al conjunto de características psicosociobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo y d) a una representación colectiva que evoluciona históricamente (Casas, 1992). En esta investigación, para referirnos a la infancia como grupo de población se utiliza el término “población infantil” o simplemente “niño”. El “concepto de infancia” se utilizará para referirnos a la representación social que existe sobre los niños, reservando la palabra “infancia” para cuando nos refiramos a un momento concreto del ciclo vital considerado éste en abstracto, sin perder de vista que la cuestión se complica aún más si tenemos en cuenta que cuando hablamos de la construcción social de la infancia o el saber social que a ésta se asocia, deberíamos hablar en realidad de las “infancias”, puesto que los saberes sociales y las actitudes hacia los menores de edad presentan variaciones dentro y fuera de una sociedad dada (Rodríguez, 2007).

¹⁰ Se utiliza la palabra “niño” por motivos de economía lingüística y de agilidad en el texto, pero sin ánimo de favorecer el sexismo en el lenguaje, conscientes de las limitaciones conceptuales del término niño para encuadrar el fenómeno de género y el desarrollo que se presenta en niñas y adolescentes, se acepta la idea de “niño” como operador jurídico, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño, en su Artículo 1. “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad”. (Art. 1 de la CDN).

históricas y sociales que están presentes en distintos escenarios de participación, tales como: *la escuela*.

Así, se observa que a los derechos durante la minoría de edad, se le concede casi nula importancia, por considerarse como una condición transitoria, una visión utilitarista de la infancia, un periodo cuyo fin es la consecución de la autonomía en la edad adulta, ignorando las condiciones presentes¹¹, situación que se refleja en la encuesta “Los Mexicanos vistos por sí mismos”, realizada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, que refleja que 65.9% de la ciudadanía considera que los niños deben tener garantizados los derechos que “les da la ley”; mientras que 26% considera que deben tener acceso a los derechos que sus padres les quieran dar y 5.3% creen que “los niños no tienen derechos porque no han alcanzado la mayoría de edad” (Fuentes & González, 2015).

La aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) supuso un gran paso en el reconocimiento de los derechos de este colectivo, sin embargo, las evidencias son claras de que falta una transformación para lograr la vigencia plena de esos derechos; del reconocimiento formal a la eficacia plena hay una gran distancia.

La investigación sobre los derechos de la infancia no es un tema que concierne únicamente al ámbito jurídico, este es un primer paso para después construir socialmente las condiciones para una protección efectiva, en la cual los niños juegan un rol activo; ya que mientras esto no suceda, los derechos de la infancia seguirán siendo únicamente un tema para los organismos internacionales, nacionales y de las organizaciones defensoras de los derechos de la infancia, pero una realidad inalcanzable. Esta prospectiva obliga a estudiar y promover los derechos de los niños,

¹¹ Es importante resaltar la distinción entre la protección de niñas y niños, y el reconocimiento de la titularidad de derechos. Frente a la primera, que requiere también de una actuación por parte del Estado, no hay desacuerdo en lo absoluto; por el contrario, quienes se oponen a la consideración de las personas menores de edad como titulares de derechos defienden una obligación de protección. La perspectiva liberal supone que esta obligación corresponde primariamente a los padres, y que, en caso de incumplimiento, el Estado debe asumir el rol de garante de ciertas condiciones necesarias para la subsistencia. Esta postura difiere de sostener que esta protección debe darse a partir del reconocimiento de derechos, pues implica la discrecionalidad de los agentes obligados (González, 2015).

recordando que el contexto social resulta ideal para observar lo que sucede en los escenarios cotidianos, como la escuela.

Hasta el momento no se han identificado evidencias empíricas de cómo en las instituciones educativas docentes y alumnos se apropian del discurso de los derechos de participación y de las prácticas tendientes a favorecer el ejercicio del niño como sujeto de derecho; discurso que expresa el repertorio de saberes sociales desde los cuales se construye un marco de referencia para comprender la infancia y establecer los mecanismos que permitan el ejercicio del derecho de participación y por tanto, la adquisición de la autonomía progresiva.

1.1 Antecedentes generales de la investigación del derecho de la participación infantil.

El análisis de la cuestión en torno al ejercicio del derecho de participación infantil en una institución educativa, se identifican distintas miradas que aportan un panorama actual del conocimiento relacionado a la temática de estudio, las cuales a la par que esta propuesta apunta a favorecer un mayor protagonismo y reconocer las implicaciones del niño en los asuntos públicos y sociales, para hacer efectivos sus derechos en tanto personas. Todo esto constituyó un sustento referencial para delinear el enfoque teórico, metodológico y epistémico de la presente investigación.

En lo que respecta a la investigación realizada en torno a la participación infantil se identifican dos tendencias sobre las cuales se encuadran los estudios que se han hecho en torno a ella:

- a) Desde la perspectiva de los derechos
- b) Investigaciones desde la relación entre participación- ciudadanía y democracia

Sin embargo, cualquiera que sea la aproximación, parece ser un común denominador para todos los autores posicionar el tema de la participación infantil en la agenda pública e intentar concienciar a la sociedad contemporánea sobre la necesidad de

visibilizar a los niños y niñas, hacerlos partícipes de los asuntos que les interesa e impactar de manera real y positiva en las condiciones de vida de este sector poblacional que históricamente ha sido objeto de abusos por parte de la sociedad occidental.

1.1.1 La participación infantil desde la perspectiva de derechos

El estado de la cuestión sobre el derecho de participación centra su análisis y construcción desde la perspectiva de derechos, en la que se encuentra la mayor concentración de producción investigativa, las investigaciones a las que se tuvo acceso, son las siguientes.

a) Experiencias de participación infantil en España.

Autor: (Alonso, 2003) Realiza un análisis documental en el que describe la forma en cómo se abrieron espacios para la participación de los niños y niñas a través de sus múltiples experiencias realizadas en España y promovidas por Unicef, describe como fue la primer consulta en el país ibérico en la que 25.553 niños y niñas de entre 8 y 11 años votaron por lo que ellos consideraron sus principales derechos; describe en su trabajo la forma como fueron adicionados los buzones de infancia en trece municipios del país Vasco en el año 2001, para que los niños de menos de 14 años expresaran sus quejas, deseos, dudas y sentimientos, los cuales serían recogidos y llevados al Ayuntamiento de la región.

b) Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos

Autor. Corvera, Nicolás, (2011). Analiza la participación infantil ciudadana desde la perspectiva de los niños sujetos de derechos, para lo cual toma como referente el proyecto de la ciudad de los Niños, surgido en Italia en 1991, bajo las ideas del pedagogo Francesco Tonucci. Mediante un enfoque cualitativo de análisis de publicaciones referidas al tema, así como entrevistas a través de especialistas, revisa distintas concepciones socioculturales que se han tejido en torno a la infancia, hasta llegar al enfoque de derechos, destacando los planteamientos tanto de la CDN como de la Sociología de la Infancia, desde esta perspectiva se plantea una crítica y buscan

alternativas a la sociedad adultocéntrica, promoviendo la participación activa de los niños, tanto en la sociedad como en el estudio mismo de la infancia; una de las formas que permite a los niños desenvolverse como sujetos de derecho es la participación, la cual puede manifestarse de distintas maneras y espacios.

Los resultados muestran, por una parte, estrechas relaciones entre ambas instancias y el proyecto de la Ciudad de los Niños, principalmente en cuanto a la concepción de niñez existente en cada una de ellas, y por otra, razones y ejemplos concretos para sostener que los niños pueden participar del proceso de las políticas públicas desde el diagnóstico y diseño de estas.

c) La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural

Autor: Liebel Manfred, Saadi, Iven (2011). En su estudio compara conceptos y prácticas de participación infantil en contextos culturales diferentes. En el que el rol activo y las responsabilidades que se conceden a la niñez en culturas no occidentales, pueden entenderse como modalidades de participación, centrándose en la relación con jerarquías generacionales. Concluyendo que si se entiende la participación no sólo como ser escuchado y opinar, sino como participación activa y cotidiana en procesos económicos y sociales vitales, efectivamente se perfilan nuevos horizontes para la sociedad de la infancia en la sociedad.

d) ¿Me haces caso?. El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.

Autor: Lansdown (2005), realiza una reflexión sobre la evolución de las facultades del niño (recogido en el artículo 5 de la CDN), que contempla que en consonancia con la evolución de dichas facultades se requiere de una dirección y orientación que va disminuyendo a medida que los niños van adquiriendo mayores competencias, y por lo tanto aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan a sus vidas, inscribe dentro de tres marcos conceptuales “la evolución de las facultades”, con una compleja relación entre sí:

- Como noción evolutiva, reconociendo en qué medida la realización de los derechos promueve el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño;
- Como noción participativa o emancipadora, destacando el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y transfiriendo su responsabilidad del ejercicio de derechos de los adultos al niño, en función de su nivel de competencia;
- Como noción protectora, admitiendo que el niño, dado que sus facultades se siguen desarrollando durante toda su infancia, tienen el derecho a recibir protección contra la exposición de actividades que puedan ser perjudiciales.

e) Los derechos del niño. Una guía comprensiva de la Convención sobre los Derechos del Niño

Autor: Bácares Jara, Camilo (2016). Realiza una interpretación- reinterpretación de la CDN, misma que postula bajo un análisis hermenéutico de los derechos de NNA, por tres razones básicas: es una ordenanza, que en su Artículo 41 señala que es válido y obligatorio el uso del principio *in dubio pro homine* para la aplicación de los derechos de NNA; no es otra cosa más que un interpretativo para hallar relaciones sistemáticas entre las normas con el ánimo de acertar al espíritu del derecho de demérito de su letra indeterminada. En segundo lugar, cuando el problema encausado no es definido en las leyes y debe ser resuelto con una extensión analógica de las leyes existentes, plantea como hecho notorio el Artículo 12 de la CDN, que tal y como fue redactado, va en contravía del espíritu igualitario de los derechos humanos. El tercer elemento legitimador de la práctica de la hermenéutica: la interpretación repetitiva de los derechos y principios de la CDN, en la crisis de conocimiento – entendimiento de los derechos de los NNA, que aún no resuelve del todo varias incógnitas como las referidas a la participación, el interés superior del niño, la utilidad del Comité de los Derechos del Niño, la realidad de los mecanismos de exigibilidad, la significación política de ser sujeto de derechos, entre otras.

Así, considera cuatro premisas en pro de una mejor comprensión, entendimiento y aplicación de los derechos de los NNA y del derecho de participación (Bácares, 2016).

- 1) Reconocimiento de la importancia de la legalidad para la vida de cada NNA
- 2) La utopía, sirve para impulsar, estimular y promover la negación de los derechos de los NNA. La utopía que queremos para los NNA no desembocará al mundo real por la redacción de la CDN. Vendrá a conocerse por el uso político que se le dé a la CDN. Por tanto la utopía exige un acercamiento hermenéutico a los derechos de los NNA, la reconocemos como una posibilidad dependiente de nosotros mismos, de la imaginación prospectiva que tenemos desde el presente; es: ¿Cómo nos imaginamos en un futuro y cómo creamos un plan para lograrlo? ¿Qué acciones políticas llevamos a cabo? En cierto modo es una utopía proactiva que le pone la cara y el pecho a las resistencias que se atraviesan e impiden el curso de los derechos de los NNA.
- 3) La tercera premisa de considerable importancia para la hermenéutica de los derechos de los NNA es la interdisciplinariedad, la disciplina jurídica ha evidenciado sus limitaciones para comprender los derechos de NNA
- 4) Ejercitar el pensamiento epistémico, es de corriente conocimiento que en la actualidad vivimos en la llamada crisis de la organicidad¹²

f) La ampliación de la participación infantil en México. Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones.

Autor: Ballesteros, Osorio Abraham (2016). La propuesta tiende a defender la ampliación de la participación política infantil más allá de los mecanismos tradicionales hasta ahora manejados en México, los cuales, aunque son importantes, no son los únicos ni los más idóneos para evidenciar la capacidad de los niños.

Así, retoma un conjunto de ideas y postulados de la CDN y la Sociología de la Infancia, toda vez que ayuda a desnaturalizar y a problematizar supuestos considerados como dados en los niños. Al hacerlo, se reconsideran sus capacidades y sus posibilidades de acción en distintos asuntos, incluidos los públicos.

¹² La crisis de la organicidad está referida a la ruptura que se ha producido de los conocimientos y el cambio de la realidad. Es tan grande el divorcio entre producción de conocimiento y cambio, entre teoría y práctica, que muchas personas que hasta hace algún tiempo participaron activamente en organizaciones que procuraban contribuir al cambio social, se fueron para su casa. (Cussiánovich, 2008: 138)

Establece como principal obstáculo para pensar en un mayor protagonismo infantil en México, y en el resto de América Latina, que los niños y jóvenes apenas tienen espacio para ser escuchados, quizá lo que más ha influido en ello es el adultocentrismo que todavía impera en la sociedad mexicana y que llevan a visualizar a niñas, niños y jóvenes como incapaces o incompetentes, que no pueden desarrollar acciones participativas similares a las de los adultos.

El análisis documental de estas fuentes permitió identificar las posibles subcategorías, para la construcción del marco teórico desde la cual se estableció y delimitó el objeto de estudio. Cabe señalar que la revisión de los referentes teóricos y metodológicos permitió ampliar las fuentes de consulta y recuperar gradualmente las propuestas epistémica y metodológica que orientó la investigación.

1.1.2 La participación infantil con relación a la ciudadanía y la democracia

g) Ciudadanía y Derechos de participación de los niños

Autor: Gaitán Lourdes, Manfred Liebel (2011). Los autores plantean que a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, continúa abierto el campo de la reflexión sobre cómo se concreta la participación de los niños en las sociedades democráticas, muestra una visión emancipadora de los derechos humanos del colectivo infantil, a partir de los hechos de la vida cotidiana, se analiza como los niños perciben sus derechos y como podrían obtener el mayor beneficios de los mismos. Los autores pretenden dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo pueden los niños mismos llegar hacer efectivos sus derechos?, así afirman que el derecho no debe ser sólo un arma en manos de los más poderosos, sino que también tiene que beneficiar, aquellas personas que tienen menos poder.

Su estudio versa en primer lugar en proyectar las formas alternativas de interpretar y situar en las perspectivas de los diversos entornos en los que se desarrolla la vida de los niños, en función a orientar y fundamentar la idea de la ciudadanía de los niños, cuestión directamente relacionada con los derechos de participación contenidos en la CDN.

h) El conocimiento de la participación infantil en las actividades productivas de México: resultados de la contribución desde los quehaceres del hogar

Autor. Pérez García, María de Jesús. (2017) El propósito de su estudio es presentar elementos teóricos y metodológicos para el estudio de los quehaceres del hogar como dimensión de la participación niños y niñas en la economía o en las actividades productivas, mostrando resultados preliminares para México durante el período 1994-2004. Las tareas domésticas, la producción comercial y no comercial y el ingreso monetario constituyen las subdimensiones operacionales de dicha participación. Su propuesta pretende contribuir al conocimiento sobre las expresiones de desigualdad en la infancia mediante el estudio del desempeño de la población infantil en las actividades productivas y del aporte monetario derivado de él, incorporando la perspectiva de género, la condición de pobreza y el estrato como principales ejes analíticos.

i) Análisis de los procesos de resistencia a la participación infantil: un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de salud

Autor: Córdoba S., Claudia Isabel (2013). Realizó un estudio de casos múltiple instrumental con enfoque hermenéutico para comprender/ interpretar las resistencias a la participación infantil. Parte de la premisa de que existe un gran avance en materia de derechos del niño, pero la participación infantil es un asunto retórico porque se han configurado procesos de resistencia a esta participación que, particularmente en el campo de la salud coloca a los niños como simples receptores de iniciativas institucionales que impiden el disfrute pleno de este derecho. Así se analizan los procesos de resistencia en el marco de los programas de promoción de salud, en tres instituciones educativas del distrito de Bogotá- Colombia.

Dentro de los resultados encontrados, la autora refiere que identifico dos niveles situacionales íntimamente relacionados: 1. Los nudos contextuales que funcionan como fuerzas múltiples que obstaculizan la participación infantil y 2. Las resistencias propiamente dichas que resultan de la confrontación entre subjetividades instaladas y subjetividades en instalación provenientes de la racionalidad política del momento.

j) *De “menores” a PROTAGONISTAS. Los derechos de los niños en el trabajo social.*

Autor: Gaitán, Lourdes (2014). Presenta los pilares teóricos de la sociología de la infancia, a saber: la infancia como parte permanente de la estructura social y los niños y las niñas como actores sociales, su propuesta se centra en desarrollar los argumentos respecto a la importancia de la participación de los niños en la vida social, en dar voz a los niños, escucharlos y tener en cuenta su opinión en la toma de decisiones relativa a los asuntos que les afectan (todos lo son) nos parece un punto clave, una palanca que puede dar lugar a otro tipo de atención social a las personas que transitan por la infancia y la adolescencia.

k) *El derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*

Autor: Contró, Mónica (2015). Propone justificar los derechos de participación, dentro del cual afirma que la “historia de la infancia”, como disciplina específica de la historia de la vida privada, resulta de gran utilidad para mostrar que la concepción actual de la infancia y la adolescencia, con todos los atributos que a partir de esta se asignan a los individuos, es de construcción reciente, de tal forma que no se trata de una categoría evidente ni concluyente. Esto supone cuestionar la base misma sobre la que se ha construido el fundamento del tratamiento jurídico hacia estos grupos como resultado de ciertos procesos sociales relativamente recientes. La primera y muy evidente conclusión es que, al ser una creación social, no se trata de una categoría derivada de características naturales ni obvias, y que la misma construcción de la infancia ha ido reforzando las características con las que actualmente asociamos a niñas y niños. realiza una distinción entre libertad positiva y libertad negativa, de los aporte de Berlín, quien relaciona la “libertad negativa” con la idea de coacción; esto es, el ámbito en el que un hombre puede actuar sin ser obstaculizado por otros, la posibilidad de actuar sin interferencias o intimidaciones para realizar una acción indicada que tal acción es libre.

Reconoce los avances que sostiene la Convención y pese al enorme avance que supone la interpretación extensiva del derecho contenido en el Artículo 12, hay todavía una agenda pendiente respecto al derecho a participar.

En primer lugar, hay que reconocer que el término “expresar su opinión” como cláusula de “afectabilidad” debe ser interpretada de la manera más amplia posible. El hecho de que trate de una opinión no puede entenderse como una puerta abierta a la arbitrariedad respecto de las expresiones del niño o niña. Ni que esto se reduce a procedimientos administrativos o judiciales en los que están involucrados los niños.

1.2 Planteamiento y delimitación de la investigación

El discurso de la fundamentación de los derechos de niños, niñas y adolescente NNA teóricamente está atravesado por polémicas y contradicciones en la consideración del niño como sujeto titular de derechos (Contró, 2012, Luciani, 2010, Montejo, 2016), es a partir de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que se traza un cambio de paradigma en la convencional consideración de la incapacidad de obrar de la infancia y adolescencia, desde esta perspectiva se da origen a la consideración del niño como sujeto titular de derechos, contrario al enfoque proteccionista y asistencial, que prevalecía con anterioridad y que consideraba al niño como objeto de derechos y deberes morales que tienen que ser ejercidos por la familia y las instituciones gubernamentales (Galvis, 2009, Fanlo, 2011).

Desde la aprobación de la CDN, el derecho de participación cobra un status privilegiado, con ello se crea una vinculación entre el derecho de participación y la autonomía progresiva¹³ como tendencia transformadora que promueve una ampliación, ya que en la medida que el niño se involucre en la toma de decisiones en su vida diaria, ésta será una pauta para fortalecer su autonomía progresiva; el

¹³ La tendencia a la autonomía progresiva conlleva la idea de quebrar la tajante división minoridad-mayoría o capacidad-incapacidad y reemplazar los conceptos por una visión más dinámica de la capacidad progresiva o de la madurez gradual de los NNA”. Así, la capacidad progresiva es un concepto que pretende explicitar una evolución escalonada y paulatina en la esfera de autonomía de los sujetos y asimilar la evolución legal a la evolución psíquica-biológica. Concepto que, si bien encuentra atisbos de regulación en el derecho romano, adquiere eficacia en el contexto actual de los derechos humanos al hilo del pilar axiológico que funda los “nuevos derechos” del niño previstos en la Convención internacional de 20 de noviembre de 1989 (Montejo, 2015).

problema consistirá entonces, en cómo propiciar el ejercicio de la participación infantil, cuando al ser uno de los derechos más recientemente reconocidos, es de los menos comprendidos y hacia el que se observa mayor resistencia (Gaitán, 2014)

Así, esta investigación parte de entender a la participación infantil, como un derecho humano¹⁴, una necesidad intrínseca del ser humano infante que se expresa en el conjunto de acciones con las que los niños entran en un proceso colaborativo y de relacionamiento intersubjetivo con otros niños y/o adultos, “es un proceso que debe estar signado por la valía, el respeto y el reconocimiento de sí mismos y de los otros, que les permita a los niños, expresar opiniones, asumir posturas, lograr acuerdos, tomar decisiones en conjunto e influir en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del mundo en el que viven”, Córdoba (2013: 41).

Se trata de que los niños actúen junto con otras personas en un suceso, un acto o una actividad generalmente con el mismo nivel de implicación¹⁵, por tanto, su ejercicio ofrece a los niños, la posibilidad de adquirir nuevas habilidades, relacionarse con otros, elevar su autoestima y lo más importante lograr un nivel de autonomía, misma que se convierte en un valor normativo que expresa la idea de que las personas como tales tienen un conjunto de capacidades para tomar decisiones de forma independiente y autónoma (Freeman, 2007).

En consecuencia, existe autonomía primero cuando se le reconoce a los niños el goce de derechos constitucionales y, segundo, cuando son ellos mismos, quienes decidirían cómo ejercer esos derechos. Esa decisión debe estar orientada por sus padres, docentes y demás personas que se involucran en su atención, en conformidad al desarrollo progresivo explicitado *supra* que atraviesan a los niños en las diferentes

¹⁴ Los niños en su condición de humana tienen inscritos como todas las personas derechos inherentes e inalienables: los mencionados derechos humanos. Pero al mismo tiempo son poseedores de derechos específicos enfocados a mejorar y reforzar las normas en favor de la infancia frente a las normas otorgadas a todos los seres humanos en general, como las normas constitucionales, las cuales deben ser adecuadas a los niños mediante leyes especiales (Bácares, 2016).

¹⁵ Esto no supone que necesariamente la decisión vaya en el sentido que expreso el niño sino la obligación de justificar y argumentar de qué forma se valoró la opinión y las razones por las cuales se resolvió de acuerdo o en contra de lo expresado por él (González, 2012).

etapas del ciclo vital. De tal suerte, afirma Montejó (2016: 77) “a medida que los niños adquieren mayor autonomía, menor es la intensidad de participación de un tercero”.

Lo anterior, encuentra confirmación normativa en la CDN, en virtud del principio de autonomía progresiva contenido en el Artículo 5, que dispone la orientación de los padres hacia la noción de autonomía en el ejercicio de los derechos de los hijos.

Por consiguiente, el principio de autonomía progresiva se relaciona con el derecho de participación establecido en el Artículo 12 de la CDN, en virtud de que funge como proposición para describir otros derechos como: igualdad, protección efectiva y libertad de expresión. Al decir de Cillero (1999:125) “son derechos que permiten ejercer otros derechos y resolver conflictos entre derechos igualmente reconocidos”.

Una adquisición progresiva del principio de autonomía puede tributar en la formulación de una teoría que concilie la titularidad de derechos específicos y su ejercicio gradual, ello bajo un enfoque gradualista en la adquisición de los derechos, en un contexto de valores comunitarios, en el cual los grupos a escala, familiar, escolar y social, tienen la obligación de sostener y promocionar la autodeterminación personal de sus miembros, que en el caso de los niños ha de estimar las capacidades que en su condición de personas en desarrollo van adquiriendo de acuerdo a la edad, madurez y capacidad de discernimiento. Una vez que se evalúen casuísticamente estos factores por los operadores del derecho, resulta indudable el carácter transitorio y relativo de la incapacidad de ejercicio de los derechos de los niños (Montejó, 2016).

En este sentido, el ejercicio del derecho de participación será fundamental para que el niño adquiera la autonomía progresiva y esto depende en gran parte del entorno social, que es exterior al niño, en el cual el ámbito escolar tiene la obligación de sostener y promocionar la autodeterminación personal de los menores de edad como sujetos en desarrollo hacia su condición personal. “La autodeterminación del menor de edad se alcanzaría entonces por su inclusión y participación en grupos sociales de referencia con normas heterónomas establecidas y que los individuos asimilan, acatan, modifican o incumplen según los casos y circunstancias pero que son, en todo caso, la condición necesaria de su autodeterminación personal” (Lozano, 2016: 76).

Ahora bien, diferente a esta percepción instituida en todo el *corpus iurus* de los derechos del niño, se observa que existe una distancia entre la “realidad jurídica” y la “realidad social” (o percepciones sociales); la realidad social marca una pauta muy distinta, pues un importante porcentaje de la población tiene dificultades para reconocer derechos a NNA.

El derecho de participación infantil, es de los más negados, resulta un derecho poco comprendido y al que se observa una resistencia¹⁶, en virtud de la prevalencia de la concepción moderna de la niñez en el mundo contemporáneo, Córdoba (2013) afirma que está definida por técnicas del poder disciplinario, que requieren actuar sobre el cuerpo de los sujetos (individual y colectivo) a través de los regímenes de verdad¹⁷ y mecanismos de intervención, aunado a que la falta de reconocimiento de la participación infantil tiene que ver con percepciones sociales instaladas, las que por las necesidades del mundo contemporáneo¹⁸, deber ser transformadas para dar paso a nuevas formas de pensar que sean coherentes con el orden social que todavía se encuentra en proceso de construcción.

El discurso más generalizado sobre la participación como un derecho surgió después de ser aprobada la CDN, que está enunciado en los Artículos 12 (derecho a expresar su opinión y que esta sea tomada en cuenta), 13 (derecho a la libertad de expresión), 14 (libertad de pensamiento, conciencia y religión), 15 (libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas) y 17 (acceso a una información adecuada) de la Convención, en estos artículos a diferencia de las declaraciones anteriores, ahora el niño toma un rol activo en la toma de decisiones de los asuntos y temáticas que les interesan, así como de la vida social en general.

¹⁶ Los procesos de resistencia social a la participación infantil son entendidos en esta investigación como el conjunto de pensamientos influenciados por significaciones, sentimientos, deseos e intereses particulares que derivan en la actitud de negación hacia el derecho que tienen los niños a participar en los asuntos relacionados con su educación o asuntos en los que estén en juego sus derechos.

¹⁷ Definir que es un régimen de verdad, en palabras de Castro- Gómez (2009), asegura que estos regímenes son discursos provenientes de las disciplinas emergentes en la modernidad.

¹⁸ En la sociedad contemporánea aún no se abandonan las estrategias, discursos y representaciones de la sociedad disciplinaria, así como tampoco terminar de tomar lugar las de la sociedad de control, de manera que se produce una coexistencia de ideas, significados, deseos y motivaciones que entran en conflicto entre sí configurando la complejidad social que en la actualidad se manifiesta. (Córdoba, 2013: 43)

El reconocimiento del derecho de participación aparece rodeado de cautelas situación que se observa de manera particular en el artículo 12, que se considera, contiene el concepto clave para interpretar la naturaleza que se otorga a la participación de los niños (Gaitán, 2014), mismo que establece frases que se asemejan más a restricciones que a un reconocimiento (Walther, 2012), por ejemplo cuando se menciona “que esté en condiciones de formarse un juicio propio”, “en función de la edad y madurez del niño” y “en todos los asuntos que afectan al niño”; situación que ha generado una variada producción académica¹⁹ en torno a aclarar estos conceptos; dando lugar diecisiete años después de la aprobación de la CDN que el Comité para los Derechos del Niño se ocupará de manera extensa del Artículo 12, y redactó la Observación General sobre *El derecho del niño a ser escuchado* (Comité de los Derechos del Niño, 2009), con la finalidad de apoyar a los estados firmantes de la Convención a implantar de manera efectiva mecanismos que permitan el ejercicio del derecho de participación infantil²⁰.

Derivado del reconocimiento de la CDN por parte del Estado Mexicano, se promulga la Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, en el 2014; a partir de este momento se establece un supuesto interés del sector gubernamental para hacer cambios, tales como: armonización de legislaciones locales, creación del Sistema de Protección Integral del Menor, Procuraduría General del Menor, y en el ámbito educativo la adhesión al Plan y Programa del niño como sujeto activo en su formación.

En conjunto a lo establecido en el marco normativo del derecho de participación infantil, su ejercicio implica no sólo *saber* sino *conocer* (Villoro, 1989), la variedad de conceptos, niveles de participación, grados de participación, tipos de participación y escenarios en los que se puede fortalecer su ejercicio, con la intención de identificar

¹⁹ Así han visto a la luz distintas publicaciones avaladas por UNICEF, Save the Children y otras organizaciones como Van Leer (ver Hart, 1997; Lansdown, 2001, 2005), en el ámbito académico destacan publicaciones de Gaitán y Liebel, 2011, quienes hacen un amplio recorrido por la teoría sobre la participación infantil.

²⁰ Entre sus numerosas aportaciones se podría destacar, que hace explícita la referencia a que el derecho a ser escuchado alcanza tanto a cada niño individualmente como a un grupo de niños (por ejemplo, los alumnos de una clase, los niños de un barrio o de un país, con discapacidades o las niñas). Por ello los Estados deben esforzarse al máximo, en escuchar a los niños que se expresan colectivamente. (Gaitán, 2014)

como se configura, desde una mirada holística que posibilite advertir el todo y no sólo las partes la configuración del derecho de participación infantil en distintos escenarios.

Dentro de estos escenarios de participación: la escuela, vista como una *institución educativa* es uno de las principales espacios cotidianos encargados de transmitir y reproducir los valores y normas dominantes, en la cual se puede observar el pleno ejercicio de la participación infantil; por ello la escuela puede ser vista como un espacio en el que se observen e identifiquen los elementos que configuran el ejercicio de este derecho²¹, a través de las acciones y pautas que los docentes establecen de manera cotidiana en el aula, que permitan hacer una propuesta para ampliar el saber social sobre la infancia y el derecho de participación, como marco de referencia que dé lugar a la autonomía progresiva, y de manera procesal y paulatina contribuya al pleno ejercicio de este derecho.

En la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas, se identifica que a través del discurso de los docentes se expresan saberes (Villoro, 1989) sobre elementos que se interrelacionan en la participación infantil como son: autodeterminación, autonomía, libre elección, asociación, derechos, ciudadanía- democracia, libertades, valores, por mencionar algunos; sin embargo, estos saberes aún son entendidos desde un pensamiento adultocéntrico, que se refleja en prácticas que quieren mantener “pequeños” a los niños para que se vuelvan grandes sólo bajo la instrucción del docente quien puede ser más o menos profesional; situación que no coadyuva a consolidar conocimientos que les permitan realizar acciones sistemáticas capaces de introducir la voz, la presencia y la visión propia del niño, mirar a los niños como agentes activos, protagonistas y constructores de realidad (Rodríguez, 2007, Liebel, 2011, Gaitán, 2014).

Dentro del ámbito educativo se ha normalizado la formulación de políticas públicas en educación infantil desde una lógica centralizada y vertical, que desconoce a los niños como sujeto social, económica y políticamente activo; en su mayoría estas políticas

²¹ El derecho de participación dentro de la escuela será “un importante antídoto frente a las prácticas educativas tradicionales, en las que los niños quedan degradados a objetos de la acción de los adultos que pretender ser los dueños del monopolio de conocimiento y de las decisiones” (Gaitán, 2011: 122)

educativas carecen de la adecuación a la realidad local porque aún no se aceptan del todo los procesos participativos, se continúa desconociendo el papel que los niños y niñas han tenido a lo largo de la humanidad en la reproducción y construcción social, se niega la validez de sus experiencias de vida, de sus sentimientos, de sus apreciaciones, sus verdaderos requerimientos, la existencia de una gran variedad de infancias con necesidades diversas y se asume a los niños y niñas como seres irrelevantes, insubstanciales, no actuantes, impidiendo ver en ellos al otro válido (Córdoba, 2013).

Como parte de la experiencia en el ámbito educativo, se observa que los ejercicios de participación infantil en nuestro país²² se limitan a ejercicios de gran escala: Parlamentos Infantiles y Consultas Ciudadanas, cuya participación de los niños se realiza a partir parámetros establecidos en una convocatoria, desde estas pautas la participación tiende a responder a las exigencias administrativas que la misma señala, lo cual se incorpora en la configuración del derecho de participación infantil y en el saber social que el niño adquiere de este derecho; pues más allá de encontrar el sentido formativo e integral del propósito de estas actividades (como procesos en los que se reconozca al niño como sujeto de derecho), se observan como un requisito a cumplir respecto a una tarea asignada, de ahí que la mayor parte de estas experiencias de participación se han quedado en el nivel consultivo, en la exploración de la opinión de los niños y no han logrado la sostenibilidad necesaria para avanzar hacia unos niveles de participación auténtica, pues una vez concluida la actividad, todo lo que tiene que ver con las condiciones de los niños vuelve a su estado habitual, en palabras de Córdoba “hasta el momento no se identifica que estas actividades sean conocimientos que les permitan crear acciones que de manera cotidiana realicen

²² Con base en el discurso de los derechos y en la CDN, se han abierto espacios de múltiples experiencias de participación infantil en diferentes países, tal es el caso de las consultas infantiles realizadas en España y promovidas por Unicef, en 1998 el país ibérico realizó la primera consulta en la que participaron 25,553 niños y niñas de entre 8 y 11 años; Consulta en el país Vasco, en la que se logró convocar a 20,000 niños y niñas, a través de Internet; Los buzones de infancia en trece municipios del país Vasco en el año 2001 (Alonso, 2003); Audiencias públicas en Barcelona, en las que los niños hacían llegar sus opiniones propuestas a la administración municipal mediante encuentros formales con el alcalde en turno (Novella, 2008); Consejos de Niños, que tienen como referente la ciudad de los niños de Francesco Tonucci (Novella, 2008) y en Colombia, Restrepo (2007).

dentro de las instituciones educativas, en la cotidianidad la participación infantil no parece ser un derecho constante” (2013:43).

Los ejercicios de participación observados hasta el momento parecen centrarse en exaltar las cualidades de oratoria de los integrantes de la comunidad infantil, llenar una papeleta e introducirla en una urna (en el caso de las consultas infantiles), o elocuentemente disertar un discurso (parlamento infantil). Lo anterior, se establece con base en el seguimiento realizado al parlamento infantil en el ámbito local, ejercicio 2017 y 2018; en el cual se observó que la participación de los niños se encuadra en ejercicios de participación acotados, ubicándolos de acuerdo a los niveles de participación propuestos por Hart (1997b), en un nivel tres de “pseudo-participación” siendo que el ideal en todo caso debería ser el nivel cinco de “consultados e informados”, en el cual los niños están conscientes de su participación, cuentan con información suficiente y ellos mismos decidirían formar parte de su ejercicio. A pesar de que estos ejercicios se presentan impulsando y promoviendo la voz de la infancia, como ya se ha insistido, se convierten en una voz silente, que tiende más a un discurso de apariencia, un discurso que no refleja en todos los sentidos la opinión del niño.

La forma en que las instituciones educativas, trabajan la participación infantil da la impresión que se limitan a entenderla como actividades lúdicas, educativas en el mejor de los casos. La participación infantil se desdibuja entre el propósito de conocer de primera mano las percepciones de los niños sobre asuntos públicos o asuntos de su interés y el simple esparcimiento²³.

Dentro de los espacios de socialización, y en el caso de las instituciones educativas los derechos de participación son compartidos por los adultos y los niños, ya que ambos los tienen, y no es posible obviar que su ejercicio es distinto, pero estas diferencias no pueden etiquetarse bajo el discurso de la falta de autonomía, inexperiencia, fragilidad, incapacidad y necesidad de protección; los niños como

²³Gran parte del problema, radica en educar en la escucha y el respeto a las voces infantiles por parte de las personas que viven y trabajan con niños, preparándolos para que les ofrezcan oportunidades cada vez mayores de desarrollo esta habilidad (Corona y Morfín, 2001: 31).

sostiene González Contró tienen “necesidad de formar parte activa de la comunidad, de intervenir en las decisiones que afectan a la propia vida, vinculada con los principios de autonomía entendida como participación y decisión, dignidad en el sentido de ser tomado en consideración e igualdad al ser tratado como una persona moral con idéntico valor al de los demás” (González, 2008: 431).

Bajo este argumento, se fortalece la premisa de que los niños requieren de mecanismos de participación lo mismo para satisfacer un derecho o una serie de derechos que para satisfacer una necesidad de autonomía, indispensable para su adecuado desarrollo (Gaitán, 2014; Corona y Morfín, 2001).

Cabe hacer la acotación, que cuando se habla del ámbito educativo se entiende *a priori* como un proceso multifactorial implicado por un abanico amplio de actores, características, sujetos, escenarios, significaciones, etc.; *empero* también es relevante advertir que la realidad en el escenario educativo se encuentra ahí independientemente del acercamiento que tengamos con éste, y que para esta investigación, la escuela es el contexto situacional del estudio y conviene aclarar que no se pretende dar cuenta de situaciones pedagógicas dentro de esta; sino de mirar a la escuela como un espacio cotidiano en el que cobra relevancia la posibilidad del estudio de la configuración del derecho de la participación infantil, dado que es en la escuela donde se intercambian los saberes sociales y se configuran y reconfiguran los marcos de referencia de alumnos y docentes en torno a las categorías de análisis de esta investigación.

En éste sentido la relevante tarea de las preguntas de investigación consiste en orientar la búsqueda y trazar eventualmente la ruta que en el proceso de indagación teórica y empírica ha de tomar, una vez que se establezcan las perspectivas de análisis que permitan conocer, identificar y describir, los mecanismos que se interrelacionan en la configuración del derecho de participación infantil en una institución educativa. En consecuencia, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cómo se podría configurar el derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa?; ¿Cuáles son los elementos que se interrelacionan para configurar el derecho de participación de NNA y que favorecen la adquisición de su autonomía progresiva?;

¿Qué saberes de los docentes se organizarían y podrían jerarquizar para configurar el derecho de participación de NNA en una institución educativa? y ¿Qué saberes deberían construir los NNA a través del derecho de participación que posibilitarían la adquisición de su autonomía progresiva dentro de una institución educativa?.

1.3 Supuestos sobre la configuración del derecho de participación infantil

Para conocer cómo se podría configurar el derecho de participación infantil dentro de una institución educativa, se propone partir de las siguientes ideas.

El camino que se recorre en esta investigación tiene lugar a partir de una serie de ideas y conocimientos que el investigador posee al respecto, en palabras de Bunge sería que “las experiencias científicas no tienen lugar en el vacío se proyectan con ideas determinadas y se interpretan con ayuda de teorías” (Bunge, 1985), es por ello que desde el campo de la experiencia empírica y el acercamiento teórico se proponen los siguientes supuestos vislumbrando paralelamente que en la actividad misma de plantear ideas previas a la experiencia se espera que se identifiquen los elementos de orden teórico, empírico y metodológico que den operatividad a la investigación en sí misma.

De tal forma que se espera contemplar de manera permanente que los hechos no hablarán por sí mismos, en su sentido amplió cuando se advierte que somos los sujetos (en éste caso el investigador) quien encuentra y establece las significaciones de los hechos que observa, haciendo de aquellos hechos un problema que desde nuestra subjetividad merece ser revisado, y es observado como una construcción mental del que investiga ya que los hechos o ese apartado de la realidad al que se dedicará el estudio no está diciendo nada en sí mismo, sino que será observado e interpretado desde la perspectiva del Enfoque de derechos y la Sociología de la Infancia.

A manera de antecedente sobre los supuestos que a continuación se presentan, se puede comentar que los docentes ya muestran de manera discursiva y administrativa saberes con los cuales entienden la participación infantil, pero no conocen ni han conceptualizado lo que implica; por ello las acciones que realizan dentro de las aulas,

en su desempeño profesional se observan acciones en las cuales el equilibrio del poder se inclina, hasta el momento claramente a favor de los adultos, mostrando un marco de referencia centrado en el adultocentrismo.

De ahí para realizar la investigación se supone lo siguiente:

5. El ejercicio del derecho de participación infantil se puede configurar a partir de la interrelación entre lo establecido en el discurso de los derechos y la promoción de la participación infantil que ampliamente se difunde en el ámbito educativo (lo instituido) y las prácticas sociales que desconoce a los niños como protagonistas sociales, ello porque persiste el concepto moderno de infancia que los sugiere como sujetos en proceso de crecimiento y desarrollo, sin capacidad de razón y acción en los asuntos relacionados a su educación (lo instituyente).
6. La escuela, vista como espacio de socialización²⁴ (Bourdeau y Passeron, 2008), puede ser un escenario propicio para conocer cómo se podría configurar el derecho de participación de NNA y como ello favorecería en la adquisición de la autonomía progresiva, puesto que el derecho de participación de NNA debería ejercerse en todos los ámbitos y no solo en el ámbito jurídico, si no que se configura de manera progresiva en distintos espacios cotidianos y se práctica en distintos niveles, bajo la premisa de la Sociología de la Infancia en la que se concibe al niño como posible constructor de su entorno social. (Liebel, Gaitán, 2014, Pavez, 2011, Rodríguez, 2007).
7. Los saberes y acciones de los docentes dentro del aula que podrían guiar el ejercicio del derecho de participación contribuyen a la adquisición de la autonomía progresiva, sin embargo esto se obstaculiza por prácticas estereotipadas y normativizadas, permeadas de un pensamiento adultocéntrico.

²⁴ “La escuela y el sistema educativo es una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir valores y normas dominantes” (Lisboa, 2015: 3)

8. Los saberes que construyen los niños de su derecho de participación, está condicionada, principalmente, por la imagen que van creando de las relaciones con la población adulta y con sus iguales, construyendo así un marco de referencia desde el cual no pueden concebirse como actores activos y constructores de su realidad.

1.4 La construcción del marco teórico de la investigación y las categorías de la investigación

construcción del marco teórico ha permitido hasta el momento identificar algunos de los elementos que se interrelaciona en la configuración del derecho de participación de NNA dentro de una institución educativa.

Al ordenar y clasificar los antecedentes teóricos y empíricos, a través del análisis documental de diversas fuentes que permitieron:

- e) Establecer las preguntas y objetivos de investigación, las categorías y subcategorías.
- f) Plantear los supuestos de investigación.
- g) Establecer la perspectiva de investigación, ya que, los distintos modos de pensar y de regular los derechos del niño, incluyen vías de exploración con marco teórico y conceptual renovado, así como métodos y técnicas de investigación plurales, que diversifiquen los modos de aproximación, descubrimiento y justificación, así esta propuesta encuentra sustento teórico en: El Enfoque de derechos y La Sociología de la Infancia.

En relación a las perspectivas de investigación, para desarrollar el presente estudio, es posible identificar elementos de orden teórico, así partimos del análisis sobre el origen y fundamento de los derechos del niño, el cual gira en torno a la controversia entre las principales teorías existentes: la teoría de la voluntad o elección y la teoría

del interés²⁵, mismas que se convierten en un referente inexcusable al momento de abordar el tema de los Derechos del Niño, pero en las múltiples facetas para su abordaje, como afirma Mónica González Contró (2012), en los resultados de sus análisis no se han logrado tres de los objetivos básicos:

A) colocar en la agenda pública, como un tema de debate nacional, los derechos de NNA, no sólo para su incorporación al marco normativo, sino considerando también el ejercicio pleno de su contenido por parte de los derechohabientes; B) fomentar en todos los servidores públicos las necesidades de proteger y procurar de manera prioritaria los derechos de NNA en el desempeño de sus funciones públicas, y C) contar con un marco de interpretación de los derechos de NNA que permitan el ejercicio de éstos a plenitud y sin traslapes de ninguna especie. (González, 2012)

Por consiguiente, dentro del ámbito jurídico los estudios sobre los derechos del niño habitualmente han centrado su foco de atención en el *factum* de los derechos del niño, en cuanto a su fundamentación normativa, esto es, la consideración del niño como sujeto titular de derechos y que dista mucho de ser una cuestión clara, constituyendo todo un inventario de dificultades (Lozano, 2016, Luciani, 2010); así la infancia en sí misma concebida como primera voz, no se ha estudiado desde la ciencia jurídica, y dado el análisis documental que hasta el momento se ha realizado, se puede afirmar que en la mayoría de los casos, la infancia ha sido considerada como objeto de estudio pero no como sujeto, esta perspectiva supone un cambio en la aproximación metodológica, que consiste en observar y obtener información de la realidad tomando como referente a los niños²⁶; esto implica considerar a la infancia como unidad de análisis y a los niños como unidad de observación (Jensen, 2002).

²⁵ Las teorías jurídicas que intervienen en la fundamentación de los derechos del niño pertenecen a la tradición filosófica anglosajona para un recorrido completo se propone revisar González Contró (2012).

²⁶ Esta postura trae consigo una gran dificultad, ya que habitualmente las investigaciones no consideran a los niños como unidades, sino como parte de otras categorías (familia, hogar, unidad doméstica, etcétera), de modo que desaparecen subsumidos en ellas, convirtiéndose en meras características que sirven para describir y explicar cambios y dinámicas de unidades más amplias (Jensen y Saporiti, 2002). La infancia dentro de los estudios e investigaciones sociohistóricas han puesto de manifiesto y reconocido a lo largo de los años que su situación e historia ha sido invisibilizada, realidad que también está presente en las ciencias sociales, ya que la población infantil no ha logrado ser constituida como unidad de análisis privilegiada en el marco de los estudios sociales (Padrón y Román, 2012).

1.4.1 Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH)

Esta propuesta teóricamente se fundamenta en el Enfoque de derechos de NNA²⁷, al establecer una nueva concepción del niño y sus relaciones con la familia, la sociedad y el Estado; esta nueva concepción se basa en el reconocimiento expreso del niño como sujeto de derecho, en oposición a la idea predominante del niño definido a partir de su incapacidad jurídica (Cillero, 1999), se contrapone al paternalismo con el que aún se concibe a la infancia; el Enfoque de Derechos define a la infancia como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica²⁸ (Cillero, 1999, Lozano, 2016).

Desde esta perspectiva, se trata de ir más allá del estudio de las condiciones de los niños en situaciones de vulnerabilidad²⁹, y acercarse al análisis de las prácticas sociales en las que el derecho de participación infantil se vive en un espacio más próximo y cotidiano, en el que NNA ejerzan su derecho de participación; ya que en la medida en que se configura este derecho en los espacios cotidianos, estas prácticas sociales serán la pauta para fortalecer la adquisición de la autonomía progresiva, lo que permitirá que en cualquier momento y espacio de participación, los NNA tomen decisiones sobre los asuntos que les interesan y afectan, tal como se encuentra previsto en el Art. 12 de la CDN.

El enfoque de derechos surge en el contexto de los programas de Cooperación para el Desarrollo y, en ese sentido, constituye el marco conceptual para el proceso de desarrollo humano, el origen de este enfoque se vincula con la idea de que la

²⁷ El enfoque de derechos busca cortar con anteriores prácticas del desarrollo centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria, y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de derechos inherentes. “El objetivo ya no es la satisfacción de las necesidades sino la realización de derecho”(González, 2012:113). Los derechos implican obligaciones, las necesidades no.

²⁸ Como bien se ha mencionado, no resulta extraña la situación de que los derechos de NNA no se han distinguido por ser el objeto de interés de los estudiosos de la teoría del derecho ni de otras disciplinas jurídicas, se minimiza el debate jurídico sobre sus derechos debido a que se trata de una condición temporal, que será superada con el simple paso a la mayoría de edad.

²⁹ El reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos representaría el desafío más importante a los sistemas políticos y a los ordenamientos jurídicos ya que no es suficiente la afirmación de que los niños tienen derechos; es preciso que los ejerzan efectivamente y no a través de sus padres o representantes legales, o sólo en la medida de la evolución de sus facultades (Galvis, 2009).

cooperación debía tener como fin la realización de los derechos humanos de los países pobres, eliminando la discrecionalidad en los programas y su uso interesado bajo apariencia de proyectos humanitarios, su objetivo es integrar en las prácticas del desarrollo, los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos, tal como lo establece el Alto Comisionado de las Naciones Unidas “Analizar diferencias y corregir las prácticas discriminatorias que obstaculizan el desarrollo a partir de una injusta distribución del poder” (OACNUDH, 2006: 15).

Es frecuente encontrar el concepto de “enfoque de derechos”, en el discurso de NNA, aunque no siempre que es utilizado se tiene una idea clara de su significado, su uso se ha dado más en lo práctico que en lo teórico, su origen está vinculado a los derechos universales más que al de los NNA.

El sustento del enfoque de derechos se encuentra en buena medida, en las Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, Adoptada por la Asamblea General en su resolución 41/128, del 4 de diciembre de 1986, que establece:

Art. 1.El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir en el desarrollo y a disfrutar de él.

El enfoque de derechos pretende subrayar que la cooperación al desarrollo no se trata de un acto voluntario, sino de una obligación, que no está sujeto a la arbitrariedad de quien cumple, sino que a las condiciones y contenidos están previamente dados. Y sobre todo, que quien asiste no está en una posición de superioridad con el asistido, sino que, al tratarse del cumplimiento de un derecho, hay una posición de igualdad que permite además la exigencia. Todo ello porque todas las personas tienen los mismos derechos. (González, 2012).

Entre sus atributos se señalan los siguientes:

- La realización de los derechos humanos debe ser el objetivo del desarrollo y, por ende las políticas públicas.
- Debe identificarse a los titulares de derechos y a los obligados a garantizarlos.
- Los principios y normas de derechos humanos deben orientar la cooperación y el desarrollo. (OACNUDH, 2006).

El enfoque de derechos es valioso intrínseca e instrumentalmente. El valor intrínseco deriva de que es éticamente correcta la promoción de los derechos humanos, mientras que el valor instrumental deviene del hecho de su efectividad para promover el desarrollo humano, en virtud de que produce resultados mejores y sostenibles.

El valor práctico del enfoque de derechos deriva de su forma de aplicación:

- 1) Identifica a los titulares de derechos especialmente marginados
- 2) Planteamiento holístico que toma en cuenta comunidad, familia, sociedad civil, etcétera
- 3) Instrumentos Internacionales
- 4) Proceso participativo entre titulares y obligados
- 5) Transparencia y rendición de cuentas
- 6) Vigilancia

El enfoque de derechos pretende superar el enfoque asistencial, en lo que se refiere a la atención de NNA en condiciones especiales, esto en el debate sobre los derechos de NNA encuentra un referente en el paso de la doctrina de la situación irregular³⁰ a la protección integral.

³⁰ Este proceso, desarrollado principalmente por teóricos en América Latina, la situación irregular partía de la distinción entre menores y niños. Los primeros eran hasta hace algunos años, aquellos que entraban al ámbito de la asistencia social por estar en condición de abandono o por haber cometido una infracción penal. Estos modelos de atención implicaban la privación de los derechos, pues se les privaba del proceso de socialización normal. Los niños en contraste, no eran sujetos propiamente de la ley, pues se entendían tácitamente que estaban bajo la patria potestad de sus padres, quienes se encargaban de satisfacer sus necesidades. (González, 2012).

1.4.2 El derecho de participación infantil a partir del Enfoque de Derechos

Uno de los mayores retos involucrados en el enfoque de derechos, lo constituye el derecho de participación, dos razones explican esta situación:

- a) Se vincula esta etapa de la vida con la incapacidad y, por ende,
- b) la exclusión de los derechos políticos y el concepto mismo de participación, que se reduce prácticamente a los derechos políticos.

Para la aplicación del enfoque de derechos, es necesario cambiar ambas nociones, es decir, buscar nuevas formas para la participación de NNA de acuerdo a sus capacidades y ampliar nuestra comprensión de la participación para incluir otras formas de involucrarse en la vida pública. Es necesario asumir los retos que nos plantea el enfoque de derechos para idear nuevas formas de escuchar a NNA. Entre estos retos se encuentra la construcción de NNA como sujetos sociales.

El ejercicio de escucha implica dos cosas: la primera es la posibilidad de expresarse con el propio lenguaje, y la segunda es que lo dicho tenga algún efecto, es decir, sea considerado en las decisiones. Es necesario trabajar en los mecanismos de expresión de NNA y capacitar a quienes tienen el deber de escuchar. Es frecuente ver a NNA tratando de imitar el discurso de las personas adultas.

La garantía del derecho implica un verdadero reto que supone desde la posibilidad de que NNA puedan expresarse a través del dibujo, el juego, los cuentos, hasta la creación de espacios adecuados, que no resulten hostiles y amenazantes para los NNA.

En lo que se refiere a los efectos de la participación, significa tomar en serio la palabra de los NNA. Esto no supone que necesariamente la decisión vaya en el sentido que expreso el niño sino la obligación de justificar y argumentar de qué forma se valoró la opinión y las razones por las cuales se resolvió de acuerdo o en contra de lo expresado.

En consecuencia, se propone ubicar el foco de investigación en los propios niños, desde un enfoque amplio que aborde la configuración del derecho de participación

infantil dentro una institución educativa, a partir de las relaciones entre los saberes y concepciones que conforman un marco de referencia sobre la infancia y las implicaciones que esto tiene en el ejercicio del derecho de participación. Para ello se requiere esbozar elementos que permitan una mayor profundización en el estudio de los derechos del niño, por ende no es posible centrarse únicamente en el Enfoque de Derechos, sino que será necesario un estudio multirreferencial³¹ en el que la Sociología de la Infancia y el Enfoque de derechos, permitan profundizar en el estudio de los mecanismos jurídicos y sociales que se interrelacionan en la configuración del derecho de participación infantil dentro de una institución educativa, al ser una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir los valores y normas dominantes, razón por la cual se ha seleccionado a la escuela como contexto situacional del estudio; dado que la escuela es el escenario cotidiano donde interactúan, con mayor profusión los niños con la población adulta y entre sí (Lay, 2015). Es el lugar por excelencia donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdeau y Passeron, 2008), que esto a su vez permite pensar que el derecho de participación se adquiere de manera progresiva, y que en la medida en que se adquiera y practique en la escuela, los niños tendrán posibilidad de convertirse en constructores de realidad, tal como se ha documentado desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia (Gaitán, 2014).

Al mismo tiempo, los postulados elaborados en el campo de las ciencias sociales, en específico de la Sociología de la Infancia³², reivindican la idea del niño como ser competente y capaz de incidir sobre su propia realidad social, al igual que el adulto portador de derechos autónomos (Pavez, 2012, Rodríguez, 2007), son sustento para

³¹ Se establece como un estudio multirreferencial, debido a que “su comprensión incluye la participación de distintas áreas del conocimiento y se le utiliza hoy en día, en estudios de carácter cualitativo”. (González, 2010:62).

³² Dentro de la Sociología de la Infancia, se ha desplegado una intensa actividad, tanto en el plano de la investigación, como en el de la reflexión teórica, que de acuerdo con Gaitán (2006) está orientada por una triple motivación: a) Contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado; b) Aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; y c) Dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la CDN que reconoce a los niños como sujetos de derecho.

esta propuesta, que pretende dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la CDN que reconoce a los niños como sujetos de derecho.

1.5 De la infancia en la sociología a una sociología de la infancia

La sociología desde sus inicios como ciencia moderna ha considerado a la infancia como el ámbito privilegiado para la socialización, una etapa donde es posible introducir primariamente valores y formas de conducta socialmente aceptados, que darán lugar a una correcta integración social, sin embargo, el interés de la sociología por la infancia ha tenido un papel instrumental, se ha centrado en los procesos de socialización y en el análisis del comportamiento de las principales instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador: familia y escuela (Gaitán, 2006, Rodríguez, 2008). En ambos casos los niños no constituyen el objeto formal de estudio, sino un instrumento respecto a los fines principales: el orden del sistema social y el funcionamiento de las instituciones sociales, el objeto de estudio no era la infancia sino el fenómeno de la socialización de la infancia y las desviaciones que se producían en las pautas marcadas de este proceso.

En el momento en el que se empieza a ver a la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de *mandatos, pautas y normas de conducta* que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto; cuando se acepta que la infancia constituye una parte permanente de la estructura social interactuando con otras partes de esa estructura; y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que éstos, a los avatares del cambio social, se abre un espacio para que la sociología se aplique a explicar tales hechos y es la socialización la que pasa ahora a ser un instrumento, un factor más en la determinación de características de la cambiante infancia. (Gaitán, 2006:43).

La visión de un enfoque sociológico de la infancia, nos permite la comprensión de la niñez mediante una imprescindible transformación en la concepción del modelo

“clásico de la niñez” (Lay,2015: 9), el estudio de la infancia debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones de la infancia. Desde la visión de la sociología de la infancia se propone una construcción renovada sobre las nociones de la infancia³³, con y desde la infancia, estableciendo relaciones más igualitarias, pues lo que se pretende es generar condiciones más justas y protagónicas para la niñez, en relación con los asuntos que les afectan.

La infancia, como categoría social y como objeto de estudio, ha sido poco explorada por el derecho, disciplinas como la pedagogía, la psicología y la sociología han estado más preocupadas por el tema. En este avance ha surgido el comienzo de lo que recientemente se le ha venido a llamar Sociología de la Infancia que nace como una especie de reclamo ante la ausencia de explicaciones en torno a las experiencias y comportamiento de los niños en la sociedad de la cual son parte³⁴.

Algunos sociólogos clásicos consideran que la niñez es una situación pre social, debido a la situación de dependencia en que se hallan los niños. Por lo tanto, les aleja de ser agentes sociales autónomos. En esta lógica, se piensa en la infancia como una fase de preparación para la vida adulta³⁵; se cree que los niños están en tránsito de

³³ Según Gaitán (2006b:82-83), el hecho recurrentemente se pregunte a los niños sobre ¿cuántos años tienen? Demuestra que en nuestras sociedades la edad es muy importante en la vida de las personas general y especialmente en la niñez. Esto es así porque la edad es sinónimo de poder, a medida que se van cumpliendo años las personas abandonan paulatinamente una posición de dependencia y subordinación característica de la niñez moderna, y van alcanzando mayores cuotas de libertad, autonomía e independencia. La segunda pregunta clásica es ¿Qué vas a ser cuando grande? Como una forma de recordarles que lo importante de la infancia es el futuro, cuando sean personas adultas.

³⁴ El estudio de la infancia en la sociología ha estado influido por ideas provenientes de las disciplinas diversas como la psicología y la educación. Gaitán (2006) y Rodríguez (2007), afirman que los estudios sociológicos se han ocupado indirectamente de los niños de un modo instrumental, ya que el centro de la atención generalmente ha sido la familia, la educación o el proceso mismo de socialización, pero no los niños.

³⁵ En esta línea de argumentos de la infancia como una etapa preparatoria para la vida adulta podemos ubicar a Émile Durkheim (1975: 54), quien interesado en la sociología de la educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno pre-social: un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social. Es decir, este autor plantea la necesidad de una pedagogía moral que eduque y supere la puesta naturaleza salvaje del ser infantil. En este enfoque los niños son vistos como receptáculos vacíos del accionar adulto (la idea de la *tabula*

ser integrados plenamente en la sociedad una vez que dejen atrás las características propias de la infancia y dejen de ser ellos mismos seres infantilizados, ya que esta es la verdadera causa de su discriminación (Qvortrup, 2005).

Esta corriente plantea apostar al reconocimiento de los niños como actores sociales bajo la perspectiva de la infancia desde la propia infancia, desde ella, desde dentro; la socialización requiere necesariamente la participación del propio individuo. Por tanto, el movimiento socializador es bidireccional y, además, los propios niños recrean el contenido que reciben de múltiples maneras (Rodríguez, 2007; Gaitán, 2006).

La perspectiva tradicional de la infancia se encuentra desafiada por un nuevo interés de la sociedad a los niños que guarda relación a la profundización en los derechos de protección de la infancia expuesta a nuevos riesgos relacionados con la globalización de los mercados, o con la internalización de los delitos contra los menores de edad, pero también por viejos problemas como son la explotación y la pobreza, consecuencia de la desigualdad, dualización y fragmentación social que se observa en el mismo, lo que abre el camino a nuevas vías de exploración para la investigación social sobre la infancia que requieren de un marco teórico y conceptual renovado, el cual deberá contemplar la reconsideración de los niños como actores sociales, y de la infancia como parte de la estructura social, ya que si no es así, se refuerzan las pautas de control, negación de autonomía y dependencia que han venido acompañando al estudio de la infancia.

Si se asume, la existencia de la infancia como grupo social es posible analizar las relaciones de poder e intercambio que se producen entre ella y la sociedad adulta, la distribución generacional de roles, la atribución diferenciada de recursos sociales, así como los conflictos de intereses que se producen en torno a ello. (Gaitán, 2006).

rusa) y, por tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza a través del poder civilizatorio de la educación escolar.

El aumento de la investigación sobre y con la infancia a de conducirnos a un desarrollo a una nueva manera de entender a la infancia en las sociedades modernas. Dentro de los postulados principales de la Sociología de la Infancia encontramos que el niño:

- a) Es un ser en desarrollo, pero sin que esto signifique que es incapaz, sino un ser en constante proceso de asunción y desempeño de nuevas competencias sociales.
- b) Es un ser que en muchos sentidos depende de los adultos para muchas cosas, pero que al mismo tiempo tiene autonomía en muchas otras, lo cual lo dota de una posición singular.
- c) Que tiene capacidad para cuestionar, filtrar o reconstruir la información que le llega de los adultos no limitado a ser simplemente un receptor pasivo a esta información, y que para entender dicho proceso de filtraje y sus múltiples dimensiones resulta ineludible una interpretación en términos generacionales y de poder.
- d) Que es un actor, por tanto, con capacidad creadora y criterios propios sobre sus necesidades y problemas, lo que lo cualifica plenamente para la participación social y el desempeño de papeles activos en el proceso de construcción del mundo social.
- e) Que vive en el mundo social desde el mismo momento del nacimiento en lugar de habitar un espacio pre-social que sólo es plenamente social en el momento en que se abandona a la infancia, manifestando en forma de una estructura social concreta y en la que es posible que estén sometidos a fuerzas simultáneas tendientes a su integración o exclusión en dicha estructura, resultando, por tanto una posición contradictoria o paradójica. (Rodríguez, 2006: 144).

1.5.1 Enfoques de la Sociología de la Infancia

Las principales premisas teóricas de la Sociología de la Infancia, que reconocen a los niños como actores sociales, parte de tres enfoques: estructural, constructivista y

relacional; al tratarse de una disciplina emergente³⁶ que permite identificar las dimensiones políticas y sociológicas del fenómeno de la “niñez moderna”, en tanto, categoría permanente de nuestra sociedad y construcción social variable en términos históricos. La Sociología de la Infancia visualiza a las niñas y niños como actores sociales que necesariamente deben participar en la vida pública, cuestión convergente y complementaria con el Enfoque de los Derechos (Pavez, 2012).

a) Enfoque construccionista de la Sociología de la Infancia

Los principales representantes de este enfoque es Cris Jenks, Alan Prout y Allison James, en este enfoque no hay modelo “universal” de niño tampoco de infancia, puesto que las infancias son variables e intencionales y son distintos en los diferentes contextos sociales y culturales. A través de sus objeciones a los métodos y asunciones positivistas, se observa que los construccionistas están más inclinados a pensar que los niños no están formados por fuerzas naturales y sociales, sino más bien que habitan un mundo de significados creado por ellos mismos a través de su interacción con los adultos. (Gaitán, 2006).

Hay quien ha visto en el enfoque constructivista el mismo germen de la Sociología de la Infancia, ya que el acento puesto en la existencia de los menores de edad en tanto agentes sociales y con capacidad para definir y recrear la interacción social ha servido a la sociología para desafiar la imagen del niño como producto biológico, inaprensible si se trasciende las fronteras de lo estrictamente natural, lo que explicaría la buena acogida dispensada al mismo en el contexto del naciente interés por la interpretación sociológica de la infancia y la vida de los niños (Lange, 1999).

b) Enfoque estructural de la infancia

Desde el enfoque estructural de la infancia, se propone contemplar la otra cara de la naturaleza social de la infancia: la manera en que la sociedad define el tipo de atributos que deben caracterizar la relación entre adultos y menores de edad, afectando así al desarrollo infantil y contribuyendo a reproducir el orden social determinado. Desde este

³⁶ El nacimiento y desarrollo de esta subdisciplina sociológica es muy reciente apenas alcanza los veinte años

punto de vista, la infancia es un producto social, y más concretamente un producto de la propia institucionalización y externalización de la sociedad y de los cambios sociales que ésta restringa.

La capacidad de los niños como agentes queda entonces ensombrecida por el hecho de que su interacción con el mundo adulto no se produce sino sobre la base de un cierto modelo generacional; algo advertido por el constructivismo pero no suficientemente desarrollados. (Rodríguez, 2006).

La formulación teórica más elaborada del enfoque estructural la encontramos en las 9 tesis de Qvortrup *sobre la infancia como fenómeno social*³⁷:

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es sociológicamente hablando no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
3. La idea del niño como tal es problemática, la infancia es una categoría variable histórica y cultural.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y de la división del trabajo
5. Los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y de la sociedad.
6. La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que los adultos, aunque de un modo particular.
7. La dependencia decidida para los niños tiene consecuencias en su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales, así como en sus derechos a recursos del bienestar.
8. No los padres, sino la ideología de la familia, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños.
9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es objeto de tendencias hacia la marginalización y paternalización (Qvortrup, 1999).

³⁷ Las 9 tesis sobre la infancia como fenómeno social sirven de prólogo a las conclusiones sobre un proyecto internacional pionero de un análisis sociológico de la infancia, y figuran en el marco de la Nueva Sociología de la Infancia como una forma seminal de la cual deriva un conjunto de investigaciones empíricas alrededor del problema central de la infancia y su lugar en las sociedades modernas.

Desde este enfoque, “la infancia es construida por un cierto número de fuerzas sociales, intereses económicos, determinantes tecnológicos, fenómenos culturales, etc., incluyendo, por supuesto, el discurso sobre la misma. En este trabajo de construcción la población infantil tiene más un papel *reactivo* que activo” (Qvortrup, 1999:5).

Establecer a la Sociología de la Infancia como parte del estatuto teórico de esta investigación, coadyuva a un salto cualitativo que supone abandonar la visión del niño como un ser pre social, para ser considerado agente activo en la (re)producción cultural, ocupante de ese espacio socialmente construido que denominamos infancia. Debemos tener en cuenta que esta inversión paradigmática demanda un similar esfuerzo metodológico³⁸ que hace posible la aproximación con las herramientas de la disciplina en el estudio de la realidad social, en la que los niños juegan un papel determinante como unidades de observación e informantes significativos.

El esfuerzo para realizar en el hecho de escuchar la voz del niño para traducirse en términos empíricos, condición *sine qua non* para que los estudios sobre la población infantil y el espacio social de la infancia progrese en su tarea de codificar la actividad de estos agentes sociales recién llegados al conjunto de intereses que preocupan a la sociología actual.

Lo que pretende propiciar esta investigación al traer a colación los postulados de la Sociología de la infancia y el enfoque de derecho, es el cambio en la manera de mirar sociológicamente a la infancia, no es exclusivamente una reorientación epistemológica sino también el reflejo de una transformación radical en la situación social de los niños tanto en las sociedades desarrolladas como en las que están en vías de desarrollo. No se trata de que la Sociología de la infancia sea sólo un producto de la diversificación teórica de una disciplina científica, en este caso, la sociología, sino el producto mismo de una transformación seminal en el terreno de la infancia que puede llegar a convertirse en una herramienta conceptual extremadamente útil en los diferentes

³⁸ Una mirada sociológica dentro del estudio de los derechos del niño es un desafío metodológico y de reconstrucción del estatus del niño y la infancia.

campos de intervención social que tocan, indirecta o directamente, a la población infantil.

El acento de esta investigación en la participación infantil, con la finalidad de que desarrolle competencias y destrezas del niño para favorecer la adquisición de su autonomía progresiva para desenvolverse en el proceso de socialización, es un desafío a las ideas preconcebidas sobre el niño y su posición y papeles en la sociedad que no deben de pasarse por alto y que, de ser considerado, debería conducir a un replanteamiento del espacio social que los adultos alumbramos para el niño, lo que propiamente llamamos infancia y del lugar del mismo en dicho espacio.

CAPÍTULO 2. La construcción de la infancia desde una perspectiva sociohistórica

La situación actual en que se encuentra la infancia es el resultado de un largo camino histórico, sin el conocimiento de esta evolución y del tipo de sociedad concreta en la que han vivido los niños resultaría difícil comprender la diferente valoración y tratamiento legal que se le ha brindado a lo largo del tiempo³⁹.

En la cotidianidad presente somos testigos de diversas manifestaciones y producciones discursivas sobre la infancia⁴⁰, que por lo general pasan desapercibidas para nosotros.

En esencia, en “las sociedades contemporáneas existen como mínimo tres grandes espacios privilegiados para la construcción de imágenes sobre la infancia”⁴¹ (Casas, 1992: 27), puede decirse que en la interacción social se elabora, media y reproduce una definición múltiple o pluridimensional sobre infancia, o para ser más precisos variadas versiones de infancias según la familia, la escuela, la cultura, la política y los espacios geográficos.

Antes de la CDN en el universo legal existía una definición del niño como objeto de tutela de parte del Estado y en el ámbito doméstico un conjunto de sentidos comunes que lo encuadraban como un sujeto prescindible, vacío, peligroso e incapaz (González, 2012); ahora con todo y el reconocimiento legal de la infancia como portadora de derechos muchas de estas percepciones se mantienen vivas, tanto a nivel mental como en prácticas dentro de la educación, la crianza y en las resistencias estatales para validar sus atributos jurídicos.

³⁹ Postman, Neil, (1994) afirma que la infancia, a medida que cada nación trata de entenderla e integrarla en su cultura va adquiriendo un aspecto específico en el marco económico, religioso e intelectual en que apareció.

⁴⁰ La misma expresión “infancia”, tautológica por naturaleza, no presenta una única definición universal sino que, por el contrario, se materializa en una multiplicidad de realidades (Ravetllat, 2014)

⁴¹ Bácares Jara (2016) establece como espacios privilegiados para esta construcción: en primer lugar las relaciones y dinámicas familiares en ella aparecen los mecanismos, expectativas y tratos de los padres hacia sus hijos, una o varias ideas concretas sobre infancia. En segundo lugar, en las interrelaciones que como adultos, e incluso como jóvenes desarrollamos con la población infanto- adolescente ejercemos un patrón, una idea, o una actitud sobre la infancia. Finalmente los medios de comunicación masifican las pautas de relación y visiones determinadas sobre la infancia (Bácares, 2016: 33)

Por ello, este capítulo se propone evidenciar y mostrar que ninguna, teoría, visión, ley y paradigma sobre la infancia tienen el carácter de universal y en su totalidad parte de las relaciones que se dan entre los adultos y los niños a través del tiempo; esto resulta principalmente porque la infancia supera las propias imágenes, representaciones, visiones⁴² y miradas⁴³, que el individuo posee y que en ocasiones el derecho no toma en cuenta las pistas históricas y las representaciones sociales que se han ido formulando a lo largo del tiempo sobre sí misma⁴⁴.

La infancia más que algo estático o una definición unívoca, corresponde a la representatividad social⁴⁵; la infancia primeramente es todo aquello que “cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia” (Casas, 1992: 29). Es por esto, que por más que se piense en una infancia ideal, la realidad social experimenta una amplia gama de ellas marcada por los procesos de socialización e inculturación respectivos de toda sociedad.

Aunado a esto, la infancia también resulta ser una categoría estructural integrada en toda la organización social; con mayor claridad, a pesar de que los niños devengan en adultos, la infancia continúa, existe en el núcleo de la sociedad, simplemente se reconfigura con nuevos niños (Gaitán, 2006).

Esta concepción es fundamental para el propósito de este capítulo, ya que, con la regeneración de la infancia surgen dos cuestiones que no se deben perder de vista:

1) Cada infancia es distinta a su predecesora a nivel de individuos,

⁴² Las visiones como aproximaciones que, desde las personas adultas, han tratado de reducir a la infancia a leyes, normas o condiciones necesarias (Alonso, 2003).

⁴³ Entendiendo a las miradas como nociones inseparables del sujeto (Alonso, 2003).

⁴⁴ Así los autores que se inscriben en la línea de la Sociología de la Infancia consideran que los paradigmas dominantes en el estudio de la infancia (propios de la psicología, la pedagogía o la pediatría) no se fijan en la infancia, sino en el niño individual. Por eso su enfoque queda limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva ahistórica o suprahistórica, en la que el universal niño parece ajeno a los cambios que suceden en su entorno. (Gaitán, 2006)

⁴⁵ Estimar a la infancia como una representatividad social significa que está lejos de ser una cuestión natural y determinada al crecimiento físico; su real significado entra en escena como una construcción social, puesto que, las infancias son al fin y al cabo las condiciones comunes atribuidas al conjunto de individuos que reconocemos como niños y que toman forma en normas, reglas, conductas y actitudes hacia ellos diferenciadamente en cada período temporal y en cada sociedad en específico (Bácares, 2016)

2) Cada infancia es distinta en la medida de cambios sociales, históricos, culturales, económicos y jurídicos. (Gaitán, 2006).

Así, la infancia como la sociedad misma se transforma, nunca ha sido la misma o se ha establecido perennemente en la conciencia adulta, cada época tiene una noción o una imagen general sobre el niño.

Por tanto, la caracterización de los niños como individuos en formación, dotados de capacidad de obrar limitada, propia de nuestros tiempos, sólo podrá entenderse en toda su complejidad como resultado de un largo proceso evolutivo que, partiendo de una fase inicial de desconocimiento y negación absoluta de sus derechos; evolucionó, a una etapa protagonizada por los tradicionales ordenamientos paternalistas, portadores de un modelo proteccionista de seres débiles, frágiles y dependientes; para transformarse, finalmente, en un sistema con una percepción del niño como verdadero ciudadano protagonista de su existencia, al que se le reconocen ámbitos de actuación propia, al tenor siempre de su edad y de sus condiciones de madurez y capacidad natural, todo ello presidido e informado por el concepto jurídico indeterminado de su interés superior (Ravetllat, 2014).

A través de la revisión documental y el uso de bases científicas para la búsqueda de investigaciones, así como el acercamiento a textos clásicos relacionados con el tema, encontramos como exponentes más importantes a De Mause (1982), quien realiza un interesante recorrido sobre la infancia en la historia, proporciona una secuencia de la evolución en su trato a lo largo de los siglos, el autor concluye que eran recurrentes las prácticas infanticidas, seguidas de abandonos, relaciones ambivalentes, prácticas socializadoras y finalmente sentimientos de ayuda.

A la par que las propuestas de Ariés (1987), quien expone una perspectiva diferente a la De Mause (1982), la tesis de Ariés considera al niño como una persona feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas edades y clases, su principal

aportación fue establecer la creación social de la infancia a finales de la Edad Moderna⁴⁶.

La representación del niño como sujeto de derechos es eminentemente jurídica, es un logro ético y político que surge en la gobernabilidad global, sin lugar a dudas impera en el ámbito jurídico, legislativo y posiblemente administrativo de cada país firmante de la CDN, su propósito es generar una nueva cultura de infancia: un patrón de relacionamiento democrático humano entre los adultos y niños, es una propuesta de comprensión del niño en el marco de una norma, sin embargo, esta representación jurídica coexiste con otras representaciones sociales que se han reproducido en la historia occidental y convertido en el tiempo en pulsiones y saberes lógicos en las personas, por medio de la crianza familiar, la educación, la política que no ha abordado a la infancia como una de sus mayores preocupaciones y la propia legislación que tan sólo a lo largo del siglo XX, tiene sus expresiones primerizas sobre derechos de los NNA (Bácares, 2016).

Por lo anterior, la construcción de la noción de niño desde una dimensión histórica pudiera servir de fundamento paliativo de la dicotomía menor- mayor de edad heredera de la codificación civil: así este capítulo pretende poner de manifiesto dos aspectos íntimamente correlacionados entre sí; en primer lugar fijaremos nuestra atención en la idea de la modernidad que acompaña a la vigente noción de infancia, aspecto que en segundo momento ayudará a comprender el por qué es tan reciente que se identifique en el mundo jurídico contemporáneo, y más concretamente en el Derecho privado a la persona menor de edad como sujeto titular de derechos con facultades de ejercicio autónomo (Ravetllat, 2014).

⁴⁶ Las obras cumbre relacionadas con la historia de la infancia merecen agruparse en tres grandes interpretaciones: la primera y central, la tesis de Ariés, que revela la ignorancia en la que permaneció el niño hasta finales de siglo XVI (primó la concepción de ser niño como ser inacabado, un adulto en miniatura); en segundo lugar, la tesis de Lloyd de Mause, afirma un maltrato generalizado que caracterizó las relaciones paterno-filiales; y por último, la interperetación de Pollock quien refuta el maltrato a la infancia: a su juicio, en todas las épocas los padres por su inclinación natural han atendido adecuadamente las necesidades de sus hijos (González, 2012).

Así, se pretende describir la construcción teórica del concepto de niño en las diferentes etapas históricas hasta llegar al siglo XX. A manera de resumen, de forma cronológica la situación de la infancia en las diferentes etapas de la historia es la siguiente:

2.1 En la antigüedad, (Grecia y Roma) Siglo IV.

Una reconstrucción histórica del concepto del niño; con base en los estudios de Montejo (2016), puede resumirse a partir de los siguientes planteamientos:

- Concepción de niño como propiedad de la comunidad o de los padres
- Influjo de planteamientos platónicos- aristotélicos en la noción de niño en aras a garantizar la formación del futuro adulto
- Total sumisión del niño a la potestad del padre, que podía disponer de la vida y la muerte del hijo: inexistencia de un derecho a la vida para el recién nacido.
- Presencia del infanticidio y la exposición del hijo y venta de los hijos como esclavos.

Así se devela que los niños y niñas fueron históricamente considerados como seres mínimos, imperfectos e inferiores. De Mause (1982), reconoce el infanticidio como una práctica aceptada y habitualmente practicada con los niños ilegítimos o los que no cumplieran los cánones físicos y conductuales de la época. En este mismo sentido afirma Delgado (1998), que durante siglos se pensaron como criaturas inferiores, de poco valor, objetos sexuales, seres reducidos “a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor” (Delgado, 1998: 31), quienes debían ser enderezados por medio del castigo físico y del maltrato psicológico⁴⁷; las prácticas de crianza en las que se desarrollan los niños, son vistos como seres reducidos a la condición de objeto: el acto de seleccionar a unos para vivir y a otros para morir, situación que evidencia que la concepción de la época sobre el derecho de participación era reducida a las decisiones del padre, quien por ser la figura de autoridad elegía en nombre de todos

⁴⁷ Bajo estos argumentos De Mause (1982) critica explícitamente la visión de Ariés que juzga excesivamente condescendiente con la realidad de la situación de la infancia en la Europa preindustrial, proponiendo como punto de partida: “la historia de la infancia es una pesadilla de la que acabamos de despertar, cuanto más retrocedemos en la historia menor es la atención a los menores y más probable a que estos sean asesinados”.

los integrantes de la familia desconocían derechos fundamentales como la vida, el cuidado y la protección.

Las acciones y concepciones como las nombradas en las líneas anteriores, dan cuenta de dos cosas, por un lado, que la etapa de la niñez carecía de relevancia, y, por el otro, que la participación como derecho se desvanecía en las decisiones del sujeto adulto.

En el siguiente esquema se mencionan los puntos importantes sobre la situación de los niños en las diversas culturas de la antigüedad, con base en el recorrido histórico que realiza Ravetllat (2014):

Cultura	
Egipto	El sacrificio de niños estuvo al orden del día durante los primeros momentos de la historia registrada; en el Antiguo Egipto los niños tuvieron una especial importancia religiosa en la realización de los ritos sepulcrales, las madres egipcias consideraban un honor que sus hijos fueran devorados por el cocodrilo, animal deificado como dios del mal, al que había que honrar, tenerlo propicio e impedir de este modo su incapacidad maléfica. Era muy común que como rito de paso o de transición de la niñez a la pubertad se practicaba la circuncisión de entre 10 y 12 años.
Fenicios	Influenciados por los egipcios, practicaron sacrificios con los niños. Cuenta Diodoro Sículo que cuando Cartago estaba asediada por sus enemigos, en el 310 a. C., inmolaron a un centenar de niños de las mejores familias, como ofrenda al Dios Cronos.
Hebreos	Antes de establecerse en la tierra prometida, Moisés tropezó con la perversa costumbre de sacrificar niños a favor de los ídolos paganos como rito heredado, era una sociedad que

	valoraba positivamente el infanticidio como acto de sentido religioso y de sumisión divina.
Espartanos	<p>Los espartanos entendieron que la educación representaba un elemento de tal trascendencia que no cabía dejarlo en manos de las familias, era preciso atribuirlo al control del Estado. La vida de los hombres, de las mujeres y de los niños y de las niñas dependía única y exclusivamente del Estado, que era quien programaba, organizaba y decidía sobre sus vidas.</p> <p>Los niños al nacer eran lavados con vino para testar su nivel de resistencia, posteriormente eran examinados por una comisión de expertos, que dictaminaba si merecía o no la pena dejar vivir al recién nacido, eran los representantes de la comunidad y no el padre, los encargados de tomar una decisión de tal magnitud. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las <i>Apoteyas</i>, expositorios, precipicio situado cerca del monte Taigeto.</p>
Atenas	<p>La abundancia de los hijos era considerada una desgracia. El sentimiento más común se condensa en una frase: “nada es más desdichado que un padre, si no otro padre que tenga más hijos”. El recién nacido, para ser considerado ciudadano <i>polités</i>, debía ostentar unos indubitados orígenes genealógicos para ser considerado como hijo legítimo.</p> <p>La instrucción era muy valorada en Atenas, el número de analfabetos era muy escaso, al menos en la época clásica, los niños comenzaban sus estudios a los siete años. La disciplina impartida en los centros escolares era estricta y rigurosa⁴⁸.</p>

⁴⁸ De Mause, observa que “las pruebas recogidas sobre los sistemas de disciplina aplicados a los niños y niñas anteriores al Siglo XVIII, nos arrojan la conclusión de que un gran porcentaje de esos niños configurarían lo que hoy denominaríamos menores maltratados” (De Mause, 1982:40).

	El pueblo griego, en definitiva, “aportó una conceptualización de la niñez que se asemeja bastante a la que más de dos mil años después durante el Siglo XVI, daría lugar al nacimiento del concepto moderno de infancia” (Postman,1994:28).
Roma	<p>Los poderes del paterfamilias, no tenían límites en el Derecho Romano arcaico, sólo el <i>sui iuris</i>, es decir, quien no estaba sometido a la patria potestad de otra persona, bien por no tener ascendientes legítimos o bien por haber sido liberado de la “<i>potestas</i>” a la que previamente había estado sujeto, toda la familia estaba sometida al paterfamilias, era el padre, señor, sacerdote, juez y educador de toda la estirpe⁴⁹.</p> <p>La figura de la patria potestad condicionó la lógica con la que la sociedad adulta romana percibió a la infancia y sus circunstancias. Se entendía que el niño pertenecía al padre, era de su plena propiedad; que sus problemas eran contratiempos de su familia, y por ende no exigían ningún tipo de responsabilidad colectiva. Esta representación social supuso que se viera las personas menores de edad como sujetos de poco valor comunitario, como personas incapaces o todavía incompetentes para manifestarse con relación a las cuestiones que les afectaba.</p>

FUENTE: Elaboración propia.

⁴⁹ El derecho Romano arcaico ofrecía una gama de facultades o poderes al *pater familias* que se mantuvieron, al menos, hasta la época del Principado, las principales capacidades a las que hacemos referencia son: “*ius vitae necisque*”, que otorgaba al paterfamilias el derecho a la vida y a la muerte sobre los hijos; “*ius vendendi*”, en virtud del cual el pater familias podía enajenar al hijo y “*ius noxae dandi*” que se traducía en el hecho de que cuando el hijo de familia cometía un delito, el padre podía a su elección, asumir la responsabilidad o liberarse de ella , simplemente entregando al autor de la contravención a la víctima (Ravetllat, 2014).

2.2 La infancia en la Edad Media (Siglos V al XV). Un misterio por resolver

De acuerdo con la doctrina, entendemos que son dos las grandes corrientes de opinión vertidas respecto a la posición y consideración de la infancia durante la Edad Media.

La primera de ellas, encarnada por el historiador francés Philippe Ariés (1987), quien tras un análisis pormenorizado de la iconografía, el vestido, el juego y la cultura extraescolar de los niños durante la época medieval francesa⁵⁰ sustenta que el niño tradicional que hábito durante esa época fue por definición feliz; tal afirmación encuentra su fundamento último en la idea de que las personas menores de edad podían mezclarse libremente con sujetos pertenecientes a distintas clases sociales y que ostentaran distintos tramos de edad. Para este autor, no fue sino hasta los inicios de la época moderna cuando se inventó un estado especial llamado *infancia*.

Para defender sus postulados, Ariés esgrime dos argumentos principales, afirma en primer lugar que durante la Alta Edad Media no existía un concepto de infancia como tal, carencia que se refleja en el propio arte medieval anterior al Siglo XII, en el que se desconocía a la infancia o no se intentaba representarla, porque los artistas eran incapaces de pintar un niño salvo como adultos en miniatura.

En esta misma línea el pensamiento de Postman (1994), se asocia la aparición del concepto de niñez con la invención de la imprenta, con base en los postulados de este autor, la creación de Gutenberg generó un mundo simbólico que requirió a su vez, una nueva noción de madurez. Por definición, los niños quedaron fuera de esta innovadora representación y por ello tuvo que idearse un espacio que le diera cobijo a la infancia, a partir de este momento los jóvenes tenían que hacerse adultos y tenían que hacerlo aprendiendo a leer, entrando en el mundo de la tipografía. En consecuencia, la civilización europea reinventó las escuelas y la infancia se convirtió en una necesidad; así, durante los siglos XVI y XVII la niñez se determinó por la asistencia a las aulas.

⁵⁰ Para que se aceptara su tesis sobre el nacimiento del sentimiento de la infancia en el ámbito de una familia cerrada al exterior, y de una datación de tal suceso en el siglo XVII, Ariés se basó sobre todo en la documentación visiva, escultura y pintura, para justificar sus planteamientos, lo hizo no sólo refiriéndose a las obras de arte de alto nivel, sino también a aquellas populares, a fin de demostrar la afirmación paulatina de un sentimiento de la infancia en la sociedad francesa postmedieval (Ravetllat, 2014)

Opuesta a la tesis de Ariés respecto a la situación de la infancia durante la Edad Media, se encuentra De Mause, quien acusa a Ariés de hacer caso omiso a las abundantes pruebas que revelan que los artistas medievales sabían ciertamente pintar niños con realismo, remitiéndonos a una obra de los años treinta de Víctor Lasareff en la que presenta la enorme bibliografía y muchos ejemplos de cuadros de niños en el arte de principios de la Edad Media; De Mause (1982), afirma que justamente en la época moderna es cuando los niños son mejor tratados, evitándose en la práctica los malos tratos e infanticidios tan frecuentes en momentos anteriores.

De Mause (1982), afirma que si bien es cierto que las experiencias vitales de los niños en la Edad Media fueron cuantitativamente y cualitativamente diferentes a las que podían vivir los niños de su época, ya que muchos de ellos participaron de forma habitual en funciones económicas muy similares, por no decir idénticas, a las del trabajo adulto, es quizá una exageración mantener que en las sociedades medievales no existía un concepto de infancia y que los pequeños eran tratados simplemente como adultos en miniatura.

Cercana a la tesis de De Mause, está la tesis de Pollock⁵¹, quien trató en su obra de obtener evidencias históricas para desmentir los postulados de Ariés, describe un paisaje mucho más positivo para la infancia de la Edad Media que la pesadilla narrada por De Mause y afirma en contra de la suposición de Ariés una cierta indiferencia en el trato al niño por parte de sus progenitores, una fuerte implicación afectiva y personal de éstos en la crianza de los hijos, no comparte en definitiva la idea del autor francés consistente de que la sociedad medieval no percibió a la infancia como tal (Pollock, 1983).

Estas propuestas dieron un giro importante a los siglos posteriores no sólo en lo concerniente a la educación, sino también a la concepción de infancia que había subsistido por siglos, colocando a los niños en un lugar privilegiado en tanto se inicia el reconocimiento a su subjetividad y de su modo de ser y de estar en el mundo.

⁵¹ La obra de Pollock, parte de la información extraída en diarios personales, tanto de adultos como de menores de edad, autobiografías y obras literarias. Pollock, (1983)

Dejando atrás la polémica entre estos autores, sobre la posición que ocupó el niño durante la Edad Media, lo que es evidente es que se contó poco con él y que la infancia tal y como se concibe hoy en día era considerada como un estado que había que soportar en lugar de gozar de él.

En lo que se refiere a la educación, desde un punto de vista de su contenido, la religión constituía la base de la misma; la máxima bíblica era *no ahorres a tu hijo la corrección*, el uso común determinaba que los padres que amaran a sus hijos debían castigarlos; se consideraba que era natural infringirles con castigos físicos, que ello era consecuencia del afecto y que les inculcaban respeto por el puesto que ocupaban sus padres en el orden natural⁵².

2.3 El siglo XIII: El tratamiento del niño en las Siete Partidas

El siglo XIII es considerado como el siglo de plenitud de la cristiandad medieval europea e hispana. En el vocabulario del siglo XIII se distinguía entre las nociones de niño, mozo, mancebo y doncel. Los niños eran criados por las nodrizas y amas, mientras que los mozos, a partir de los tres o cuatro años, dependían de los *ayos*⁵³, hasta que llegaban a ser donceles, jóvenes nobles que esperaban ser armados caballeros. Una vez armados caballeros, podían emanciparse y buscar fortuna junto a cualquier señor feudal que los admitiese a su servicio.

Se consideraba que el *niño*, tenía las necesidades propias de quien no sabe, ni entiende, ni puede hablar ni expresar cosa alguna de las que necesita. Los *mozos*, por su parte, ya sabían expresar sus necesidades, pero precisaban que se les enseñase a comer, a beber y a comportarse en la sociedad de acuerdo con las normas

⁵² El contenido autoritario de la educación masculina y paternal del Siglo XIV está corroborado por los refranes tradicional, cuyas tendencias represivas eran notorias, algunas muestras de lo afirmado se encuentran contenidas en ciertos aforismos o dichos populares propios de la época, como: A Dios, al padre y al maestro, tenga el niño respeto; A hijo malo, pan y palo; A tu hijo, pan y castigo; Al hijo llorón, boca abajo y bofetón; Al niño que mal se inclina, meterlo pronto en pretina; Azote de madre ni rompe hueso ni saca sangre; Castiga a tus hijos cuando pequeños, que grandes no entra castigo en ellos, (Ravetllat, 2014).

⁵³ Se conocía como *ayos* a los caballeros más experimentados y de toda confianza a quienes se les encomendaba la educación y adiestramiento de los caballeros, futuros guerreros profesionales.

establecidas. A los catorce años el *muchacho* debía haber adquirido buenas costumbres y adecuados hábitos de conducta, una buena preparación física y vivos deseos de aprender.

De acuerdo a López Estrada (1992), las Siete Partidas establecieron las pautas de conducta y de comportamiento que obligaban a toda la sociedad, desde el soberano hasta el último esclavo; vale la pena detenernos en el denominado derecho de familia; en esta partida se regulaba la edad en que los niños podían contraer matrimonio, la forma y manera en que debía llevarse a cabo la crianza de los menores, con especial referencia a la figura de la nodriza; el distinto tratamiento otorgado a los hijos según se tratara de hijos legítimos o ilegítimos; y la exposición o abandono de los mismos.

En el texto de las Partidas se distinguía claramente entre lo que eran los desposorios y los matrimonios. Podían desposarse los niños con siete años cumplidos, edad a la que tradicionalmente se les atribuía el discernimiento, mientras que sólo podían casarse las niñas a partir de los doce años y los niños a partir de los catorce años.

En otro orden de cosas, se distinguía entre crianza, nodrimento y enseñanza. Se asociaba la palabra “criar” a crear, en el sentido de “*enderecar la cosa pequeña de manera que venga a tal estado por que pueda guarecer por sí*”; “nodrimento”, por su parte, equivalía a nutrición, alimento; mientras que “*enseñanza*” poseía el sentido de educación en un sentido amplio de la palabra (Ravetllat, 2014).

Así las Partidas señalan que la exposición o abandono de niños en las puertas de las iglesias y hospitales a tres causas principales: vergüenza, crueldad o maldad; en tales casos, el padre y la madre perdían totalmente la patria potestad, aunque quisieran después volver a hacerse cargo del hijo abandonado, a no ser que fuese expuesto sin su consentimiento, en cuyo caso debía devolver al padre adoptivo los gastos de la crianza.

2.4 El Renacimiento humanista

Desde el Renacimiento hasta el siglo XIX se fue forjando, en la mentalidad de la sociedad europea, la firme convicción de que el modo en que vivía la infancia resultaba

crucial a la hora de determinar el tipo de adulto en que finalmente se transformaba todo niño, es decir, empezó a presentarse cierta atención a ese período inicial en la vida de todo ser humano.

Durante el Renacimiento la infancia comenzó a adquirir significado como etapa separada de la vida adulta y como objeto de educación; las grandes transformaciones acaecidas en esta época el proceso de individuación tuvo importantes consecuencias en la consideración de la infancia, ya que se debilita la referencia a los antepasados y se establece una nueva relación con el niño, en las ciudades surge la familia nuclear, así se permite a la madre elegir entre criar ella misma a su hijo o encomendar la tarea a una niñera.

Los cambios operados durante esta época tuvieron como consecuencia el surgimiento de una incipiente literatura sobre la infancia, en la que moralista y educadores se pronunciaban a favor o en contra de algunas prácticas de crianza y surge toda una serie de personalidades como Joan Vives⁵⁴, Juan Huarte de San Juan⁵⁵ o Ponce de León, pedagogos todos ellos, que adquirieron una importante presencia educativa. De hecho, fueron los humanistas los que redactaron los primeros escritos realmente pedagógicos de la época moderna.

Bajo la influencia de estos comportamientos proteccionistas cobraron relieve los dos modelos pedagógicos predominantes en los tiempos modernos: el preceptor y los internados⁵⁶; así a partir del reinado de los Reyes Católicos se produjo un ligero cambio en las políticas dirigidas a la infancia urbana marginada, ya que contrario a perseguir la mendicidad y la marginación social con medidas coactivas, se tendió a dar más importancia a la reeducación; durante el Renacimiento se extendieron las instituciones destinadas a recoger y atender a los niños abandonados, creando nuevas instituciones

⁵⁴ A quién le han llamado el pedagogo de Europa, este personaje se preocupó por los niños abandonados y propuso una serie de normas de crianza y educación.

⁵⁵ En España, Nebrija, Huarte de San Juan fue quien se pronunció sobre la importancia del ambiente familiar y social, los hábitos adquiridos, la motivación personal y la fuerza de voluntad (Delgado,1998: 113).

⁵⁶ El preceptor, tan bien presentado en los escritos de gran parte de los humanistas, entre ellos Locke y Rousseau, nos ofrece el arquetipo de la tutoría pedagógica individualista, que aparece como una figura vinculada a la familia del niño, a quien se confía la inculcación de los valores de la nueva moral. Por, otra el internado constituye el espacio pedagógico cerrado inventado por la sociedad moderna para la preservación ética y educativa de los NNA. (Escolano,1993: 36)

para el apoyo a los niños abandonados y procurando racionalizar el funcionamiento y el coste de la beneficencia pública.

No obstante, en el mundo rural la dura realidad de la infancia, que ya se padecía en los siglos anteriores, persistió con gran fuerza durante el Renacimiento. (Delgado,1998).

2.5 Perspectivas filosóficas acerca de la infancia

Es a partir de los siglos XVII y XVIII, que los filósofos empezaron a cuestionarse ciertos aspectos vinculados directamente con la esencia misma de la naturaleza de los niños. Dentro de los debates surgidos en torno a las interrogantes formuladas por los autores de esta época fue el hecho de si los niños son por definición inherentemente buenos o malos; si sus comportamientos están impulsados por motivos e instintos innatos o si dichos comportamientos son producto de su ambiente; así como el grado de implicación en el desarrollo de sus caracteres es activo o por el contrario se trata de criaturas pasivas moldeadas exclusivamente por sus progenitores, maestros y agentes sociales.

Los debates filosóficos llevaron a la paulatina aparición de nuevas perspectivas sobre los niños y la crianza que éstos debían recibir; según la doctrina del “pecado original de Thomas Hobbes (1588-1679), los niños son seres egoístas e inherentemente interesados que deben ser restringidos por la sociedad, mientras que, por el contrario, de acuerdo con la doctrina de Jacques Rousseau (1712-1778), los niños nacen con un sentimiento intuitivo del bien y del mal que a menudo se corrompe por la sociedad. Se trata de una construcción que incorpora tanto el miedo a lo desconocido a lo caótico e incontrolable, como una forma de sentimentalización casi una visión utópica, se contempla a la infancia como una etapa dorada⁵⁷, lo que genera en los adultos el deseo

⁵⁷ En palabras de Freeman se “ve a la infancia como una edad de oro, como los mejores años de nuestra vida. La infancia es sinónimo de inocencia. Es la época cuando, prescindiendo de los riesgos de la vida adulta, disfrutamos de la libertad, experimentamos el juego y el gozo. El argumento reza: así como evitamos las responsabilidades y las adversidades de la vida adulta en la infancia, no debe haber necesidad de pensar en términos de derechos, un concepto que debemos asumir que ésta reservado para los adultos”, situación que si así fuera la infancia refleja de manera inadecuada las vidas de muchos NNA en la actualidad (Freeman, 2004: 151)

de protegerlos del corrupto mundo circundante, aislarlos, en una especie de *cuarentena natural*.

Así, en esta época, podríamos distinguir claramente dos vertientes que cruzaron el Océano Atlántico hacia el nuevo mundo a principios del Siglo XIX y que fueron denominadas como:

Lockeana o protestante	Rousseauiana o romántica
<p>El niño es un ser sin formar que mediante la alfabetización, la educación, la razón y el autocontrol puede llegar a transformarse en un adulto civilizado.</p> <p>El niño es entendido como un ser en formación, vacío de conciencia y de autonomía, John Locke en su libro “Reflexiones sobre la Educación” plantea al niño como una tabula rasa o pizarrón en blanco, es decir, como un ser vacío que requiere ser llenado de conocimiento para llegar a ser un adulto por las vías de la educación y una fuerte disciplinarización⁵⁸.</p> <p>En el pensamiento de Locke los niños desde pequeños deben ver a sus progenitores como sus amos, sus</p>	<p>Jacques Rousseau (1712-1778)</p> <p>La obra de Émile, fue la máxima expresión del naturalismo pedagógico, supuso una ruptura en relación a la concepción de infancia surgida en siglos anteriores⁶⁰, Rousseau es también el primer autor en la historia que señala la existencia de necesidades infantiles, no sólo de tipo físico sino psicológico, por lo que anima a los padres a dedicar más tiempo a las actividades de interacción que facilitan el establecimiento de las relaciones afectivas (Espinosa, 2001).</p> <p>El niño nace bueno con capacidades que habría que desarrollar.</p>

⁵⁸ En este sentido Hobbes sostiene que los niños deben aprender a recanalizar sus intereses egoístas naturales hacia salidas aceptables desde el punto de vista social; en este sentido los considera sujetos pasivos que deben ser moldeados por los elementos más poderosos de la sociedad, a saber los progenitores, el niño es un sujeto pasivo, puesto que su mente es una pizarra en blanco en la que la experiencia debe escribir sus lecciones, “considera a los menores como seres faltos de razón afirmando a tal respecto que de igual modo, los niños, los insensatos y los locos que no tienen uso de razón pueden ser representados por guardianes o tutores”(Hobbes, 1989: 136).

⁶⁰ En estas concepciones se encuentra el pensamiento de San Agustín (354-430) quien vio al niño inmerso en el pecado, en la medida en que no poseyendo el lenguaje, se mostraría desprovisto de razón, lo que sería el reflejo de la condición divina en los adultos, creía que cuanto más rápidamente se saliera de la etapa de la niñez, mejor sería para las personas.

dueños absolutos, y sentir respeto ante su presencia. El temor y la admiración otorgan a los progenitores el primer poder sobre las mentes infantiles ⁵⁹ .	El problema no radica en el niño sin formar, sino más bien en el adulto deforme. Rousseau opina que los niños participan de forma activa en el crecimiento sustantivo de sus propios intelectos y personalidades, “el niño no es un receptor pasivo de la instrucción del tutor sino un explorador ocupado, evaluador y motivado”(Shaffer,1999)
---	--

FUENTE: Elaboración propia

Estas ideas que a su vez son opuestas, reflejan que la evolución del concepto de niño en las distintas regiones y comunidades no fue homogénea, se gesta un cambio de actitud respecto al niño, se le empieza a valorar y se intenta complacerle, atendiendo su bienestar físico, se comienza a identificarle como un ser diferenciado del adulto, dentro de lo más relevante de esta época es que la infancia llegó a ser objeto de atención por parte de los estudiosos.

2.6 Los importantes cambios del Siglo XIX

Durante el siglo XIX siguieron coexistiendo dos actitudes opuestas respecto a la infancia: la de quienes creían que el niño era por naturaleza malo y había que doblegar su voluntad por medio del sufrimiento, y la de quienes pensaban como Rousseau que el niño nacía bueno con capacidades que había que desarrollar. El niño comienza a ser más apreciado, es deseado y producto de una decisión de los padres cada vez más controlada.

⁵⁹ Locke, se expresa en el sentido de “los niños cuando son pequeños deben mirar a sus padres como sus señores, sus gobernantes absolutos, y que como tales les teman, y cuando lleguen a la edad madura no vean en ellos sino sus mejores amigos, los únicos seguros, y que, como tales, los amen y reverencien. Si, pues, desde los comienzos se tienen bien sujetos a los niños, que son fáciles de gobernar durante su primera edad, se someterán sin murmurar a este régimen, pues no han conocido otro.” (Locke, 1992: 66-67).

El infanticidio durante la primera mitad del siglo XIX, continuó siendo una práctica recurrente pero reservada a las clases marginadas, para De Mause (1982) el siglo XIX abarca un periodo de socialización que se prolonga hasta mediados del siglo siguiente en el cual la crianza se enfocó a formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño. El padre comienza a tomar un papel activo y contra viento y marea, la niñez se convierte en la edad fundante de la vida y el niño se convierte en una persona. La implementación de la ideología burguesa, que empieza a desarrollarse en las familias de clase media, otorga un papel central a la mujer como madre y reproductora de todos los valores de esta clase, hecho que repercute en la educación de los hijos; se espera que estos sigan y perpetúen los valores socioeconómicos de esta clase dominante.

En las familias de este período hay una mayor inversión de ternura y al mismo tiempo de ambición, se espera que los hijos alcancen los niveles que los progenitores no han logrado, como si sus éxitos tuvieran que significar una especie de venganza de sus propios fracasos o de pasadas privaciones, de ahí la ambivalencia que a menudo se observa en su trato que podía oscilar entre la extrema de indulgencia y la máxima severidad (Cots, 1999).

En el ámbito jurídico, los grandes cambios producidos durante el siglo XIX tienen una gran influencia sobre la consideración del niño, se va desarrollando la idea de que el Estado debía protegerlo, pues la prosperidad y la seguridad dependían de la existencia de una clase de ciudadanos sanos; es así como se extienden los medios de enseñanza, se introduce la escolarización obligatoria y diversos servicios públicos.

En el siglo XIX, la ascensión del capitalismo y de la banca, así como la rápida industrialización en algunos países, provocaron como consecuencia la aparición del proletariado como clase social en las grandes ciudades industrializadas, el panorama era realmente desolador; contratos leoninos, salario escaso, jornada laboral excesiva de hombres y mujeres, de niños y niñas alojamientos en barracones y chozas, hambre, frío, miseria y toda clase de enfermedades, algunos autores afirman “la historia de la industrialización en toda Europa no fue más que la historia del martirio de los niños”(Lynd, 1972: 47).

En esta época vale la pena mencionar la relevancia jurídica del trabajo infantil, en el que la gran mayoría de los niños fueron empleados en la industria textil donde solos o como ayudantes de mujeres, preparaban los materiales o realizaban trabajos auxiliares.

Desde esta perspectiva, en la historia de los Derechos de los niños podemos distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y, posteriormente, también en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños y, por otro, la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad; por lo que las primeras normas estatales referentes a la protección laboral de los niños se crearon en el siglo XIX, pero no se fundamentaron en la idea de que los niños tenían derechos sino que reflejaban el interés de cuidar y educar a la infancia en su calidad de potencial para el futuro tanto para el Estado⁶¹ como también para la economía, así como para capacitarlos para fines militares (Liebel, 2011).

2.7 El Siglo de la infancia. Siglo XX

Desde finales de siglo XIX, y de modo especial a lo largo del XX, el desarrollo de las “ciencias del niño” ha dado lugar a un proceso de psicologización, pedagogización y desarrollo del trabajo social fundamentalmente destinado a unos niños y niñas que comenzaba a ser sujetos de derechos específicos (Ariés, 1962; Qvortrup, 2005; Bacáres, 2012). Esta forma de ver a la infancia, a la vez proporciona modelos explicativos que consolidan su definición como una etapa de preparación para la vida adulta, señalando el sentido de las expresiones sociales hacia los propios niños, así como también hacia aquellos adultos en los que deposita la misión y la tarea de criarlos (Gaitán, 2014: 23). Esta forma de ver la infancia está avalada por la tradición y la costumbre, y además apoyada por las leyes.

A lo largo del Siglo XX se intensifica la creación de leyes para la infancia, tanto en el derecho interno de muchos países como a nivel internacional, pues los estudios sobre

⁶¹ Freeman, en su análisis histórico señala que lo que “había detrás de los Derechos del niño, en un principio no fue el interés por el niño como sujeto de derechos, sino por su utilidad para la sociedad” (Freeman, 2004: 30)

la niñez y las situaciones sociales, consecuencia entre otras cosas, de las dos guerras mundiales, hicieron patente la necesidad de protección, (Veerman, 1992), así el siglo XX fue denominado como el Siglo de los niños, debido a los cambios significativos en cuanto a la legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza; se sientan las bases para que se reconozca que niños y niñas son poseedores de voz, de pensamientos y de sentimientos, y que no tiene nada de “malo” expresar aquello que habita en su interior.

En 1990, la feminista sueca Ellen Key publicó un libro en dos volúmenes bajo el título *El Siglo de los Niños*, en el que recogía y ampliaba diversos artículos publicados entre 1876 y 1900, en los que proponía convertir al siglo que se iniciaba en el de los niños y las niñas, a través de la educación en el ámbito de la familia y la escuela; al tiempo que el médico judío- polaco Janus Korczak proclamó su *Magna Carta Libertatis* para los niños, determinando tres derechos fundamentales para ellos: “el derecho del niño a su muerte”, “el derecho del niño al día de hoy” y “el derecho a ser como es”, en sus explicaciones aclara a lo que se refiere con el derecho a la muerte, es decir, el derecho a la autonomía y a la autovivencia que muchas veces queda estrangulado por el exagerado cuidado y control de los padres; con los otros dos derechos hace hincapié en su convicción de que los niños no están en camino de ser personas sino que ya son personas completas que tienen el derecho a tener una vida propia. (Gaitán y Liebel, 2011).

A medida que avanzó el siglo XX, se empieza a extender la noción de la infancia como grupo vulnerable, por el hecho de serlo no necesita reclamar privilegios, simplemente ocupar el lugar que le corresponde en la sociedad. En el ámbito jurídico se producen cambios importantes que marcaron el rumbo de la legislación relacionada con la infancia. Las primeras declaraciones de derechos vinculan la titularidad de éstos a la autonomía, es decir, que la igualdad era entendida entre hombres libres y racionales, por lo que quedan excluidos algunos colectivos como mujeres y niños.

En el plano internacional la aprobación y casi unánime ratificación de la CDN, constituyó un hito de trascendental importancia en el proceso de la civilización, en el sentido de ser considerados como verdaderos ciudadanos a los niños (Ravetllat,

2014), es el texto que ha marcado de forma más clara un antes y un después en el tratamiento jurídico y social hacia los niños.

Si bien se habla de una Convención con relación a los derechos de NNA, no pone en sus manos sino en la de sus padres, familias y diversas instituciones el cumplimiento de estos derechos, por y para ello, establece y garantiza los derechos de las personas adultas en relación con los niños y las niñas, una constatación que ante ciertos casos⁶² no menos relevantes, conduce si no a la sospecha, sí al menos a la duda acerca de si las personas adultas son capaces de considerar siempre y primordialmente el superior interés de la niñez por sobre el propio y, si lo hacen, cuáles serían los mecanismos para comprobar que así es.

2.8 La participación infantil: historia de una relación de invisibilidad

Con base, en los diferentes momentos históricos relacionados con la infancia a los que nos hemos referido en este capítulo se concluye lo siguiente:

Las concepciones sobre el lugar de la infancia en las principales etapas de la historia, se resume en tres momentos:

1. Fase inicial de desconocimiento y de negación absoluta de sus derechos
2. Evolucionó, *a posteriori*, hacia una etapa protagonizada por los tradicionales ordenamientos paternalistas, portadores de un modelo proteccionista de seres débiles, frágiles y dependientes

⁶² En los últimos años varios casos han mostrado que las decisiones de los padres y madres, es decir personas adultas de la familia, no siempre son las más adecuadas para los niños y las niñas, así como tampoco lo son siempre las decisiones que los y las profesionales y técnicos toman sobre ellos, prueba de ello el caso Baby P de Gran Bretaña, a los casos Alba y Claudia de Cataluña, o el caso conocido como el Monstruo de Amstetten de Austria, el Caso Bretón de España, como asimismo el informe de más de 10 mil páginas sobre la investigación realizada por el gobierno de la República de Irlanda, el Informe Ryan, sobre los abusos cometidos con niños y niñas generalmente sexuales, por parte de miembros de la Iglesia católica a quienes se había confiado la educación y protección de la infancia irlandesa “vulnerable y pobre”, con la anuencia, a través del silencio, de los Gobiernos. Se trata de ejemplos, es de esperar que extremos y excepcionales que, sin embargo, ilustran la paradójica situación de la infancia en el mundo contemporáneo señalada por J. Qvortrup (2005) según la cual, una mayor “protección” implica, también, una mayor invisibilidad y silenciamiento así como una apropiación y/o el secuestro de la voz de los niños y niñas por parte de las personas adultas que les protegen, interpretan y hablan por ellos y ellas; en México de los casos más emblemáticos están Mamá Rosa y Casitas del sur.

3. Al menos en la ley se plasma la concepción de los NNA, como ciudadanos protagonistas, en diferentes ordenamientos jurídicos se le reconocen ámbitos de actuación, al tenor siempre de su edad, condiciones de madurez y capacidad natural, todo ello presidido e informado por el concepto jurídico e indeterminado del interés superior del niño; contrario a esto la realidad en nuestro país es de abuso y explotación infantil, hambre, pobreza, pésima calidad educativa, trabajo forzado y discriminación.
4. La ausencia de una única y clara definición legal de la infancia obedece a que su concepción dista mucho de ser objetiva o universal. Así, cada sociedad, cultura y sistema normativo, determina explícita o implícitamente qué debe entenderse como tal, cuáles son sus particularidades, y por ende, que períodos de la edad de las personas incluye.

Con lo anterior, se concluye que no existe una única definición de Infancia, sino que por el contrario se plasma en una multiplicidad de realidades, nunca nos vamos a encontrar con dos “infancias” idénticas, sin embargo existe un esfuerzo en intentar delimitarla conceptualmente, circunstancia que ha traído consigo que los diferentes ordenamientos jurídicos hayan tratado de deslindar con un sesgo cultural, axiológico y totalmente subjetivo el alcance y la consideración atribuibles a esta categoría social; sin advertir las variables que condicionan su tratamiento y que son:

- a) La espacial-geográfica (espacio del ciclo vital)
- b) La temporal- histórica (representación colectiva que evoluciona históricamente, “la infancia es el espacio social de la vida de los niños Rodríguez, 2007), que enmarcan los múltiples y paulatinos sistemas de valores socialmente imperantes y, por consiguiente, las concepciones culturales que se vierten en torno a la infancia.

Esto nos lleva a afirmar que la noción legal de niño no es natural, sino la suma de una carga cultural, política e histórica y, en consecuencia, va variando periódicamente la percepción que sobre de ellos se tiene. De esta forma, no hay que considerar estrictamente inherente o consustancial al individuo, la realidad percibida y asumida

como intangible e inalterable es, únicamente el resultado de una actitud colectiva humana compartida y no algo dado, innato o necesario.

Como apoyo a las ideas precedentes, es importante reconocer a los niños y niñas como ejes centrales en todo el proceso, y pretender que las políticas, planes, proyectos y programas que se desarrollan en el ámbito educativo estén pensados por y desde ellos; lo que permitirá apostarle no solo a la participación infantil desde acciones reales, sino también al fortalecimiento de la autonomía.

CAPÍTULO 3. Los derechos de NNA como marco de referencia para la participación.

Con el fin de entender los sustentos teóricos del derecho de participación en la niñez, se realizó una revisión conceptual que incluye: 1) la CDN y el Modelo de Protección Integral de la Niñez, 2) Las bases teóricas que sustentan el Derecho de Participación de NNA, y 3) el abordaje de la participación de NNA en investigaciones científicas, con base en el análisis de tres ejes claves: el rol asignado al Estado (y actores representantes) en las escuelas y el alcance de la participación de NNA.

Este apartado toma como referente principal la CDN, ya que, al ser un tratado internacional jurídicamente vinculante, su ratificación implica enfrentar barreras paradigmáticas y generar condiciones para que NNA se expresen y sean considerados en los planteamientos de los Estados firmantes. Ante la necesidad de superar las visiones de NNA como sujetos incompletos y moldeados desde la concepción adultocéntrica, resulta imprescindible el reconocimiento de su calidad de sujetos sociales que buscan sentido en las experiencias que viven. Ello implica que su voz sea tomada en cuenta, no como complemento o contraste con otros actores, sino como actores sociales de pleno derecho y no como menores.

Los NNA desde su concepción son entendidos como personas que cuentan con todos los derechos establecidos en tratados internacionales y la legislación nacional, tienen por su condición humana inscritos derechos inherentes e inalienables, los llamados derechos humanos, pero al mismo tiempo son poseedores de derechos específicos⁶³.

Establecer a los NNA como un grupo de personas poseedores de derechos específicos deviene de las dificultades percibidas y vividas por ciertos grupos poblaciones⁶⁴ para

⁶³ En palabras de Valencia (1999) se trata de “mejorar y reforzar las normas en favor de la infancia frente a las normas otorgadas a los seres humanos en general, como las normas constitucionales, las cuales deben ser adecuadas a los niños mediante leyes especiales, entendiendo a la infancia como sujeto en proceso de formación, lo que explica su protección prioritaria” (Valencia, 1999:98).

⁶⁴ Una interesante argumentación en torno a lo que tienen en común el estudio de la situación de la mujer y de los niños, lo encontramos en Oakley (1994), donde la autora parte de la consideración de ambos en tanto minorías sociales definidas por: a) experimentar una suerte de discriminación colectiva, b) ser definidos en términos sociales como menos adultos, c) estar sometidos a una política proteccionista que esconde grandes dosis de control social, fruto de la cual otros individuos deciden por ellos mismos aquello que responde a sus intereses,

el ejercicio de sus derechos, sin ningún tipo de discriminación como el resto de los seres humanos, por ende fue necesario para los NNA por las reiteradas discriminaciones y condiciones de vida precarias de las que son protagonistas, crear derechos destinados a regular su situación, con base en el desarrollo de sus condiciones fisiológicas y psicológicas tanto en el presente como en el futuro. Tanto los derechos humanos como los derechos del niño tienen una evolución diferente, pero están íntimamente relacionadas; sin el propio proceso de constitución de los derechos humanos, sería imposible hablar de los derechos del niño.

La historia de los Derechos Humanos tal como se planteó en el capítulo II, comenzó por lo menos en Europa y en América del Norte, con el reconocimiento de los derechos de libertad de los ciudadanos, uno de los principios básicos de los Derechos Humanos, era el deseo de mayor libertad, más igualdad y equidad; en el caso de los Derechos del Niño no fue ningún concepto de libertad, sino de protección a este grupo⁶⁵ (Liebel, 2006: 10), prueba de ellos se observa en la historia de las legislaciones sobre el trabajo infantil, cuyo fin era la prohibición del trabajo remunerado de los niños, el propósito no era la búsqueda del ejercicio de sus propios derechos, sino la obligación de proteger a los niños de situaciones y actos que pudieran dañar su salud o desarrollo.

Así, en la historia de los Derechos del Niño podemos distinguir dos principales corrientes: por un lado, aquella que pone el énfasis en la *protección*, en la garantía de condiciones de vida digna para los NNA; contraria a ella, la que se centra en la *participación infantil*, la que apunta a la igualdad de los derechos y a una participación de los niños en la sociedad. (Liebel, 2011).

Si bien, los niños son, al igual que el resto de las personas, los destinatarios de todas las disposiciones que protegen los derechos humanos, en ese proceso de vinculación de los derechos a sus titulares, se hizo evidente la necesidad de reconocer a la *infancia* como un grupo humano que por su condición de inferioridad en las relaciones sociales

por último, d) en ambos casos atendemos a la consideración de ambos sujetos en tanto que problemas sociales en sí mismos. (Oakley, 1994)

⁶⁵ Protección que viene marcada por un sentimiento y visualización de la infancia como víctima de problemas y necesidades sociales que derivaron a lo largo del siglo XX

requiere para su debida protección de normas específicas que de manera general tienden al reconocimiento, promoción y amparo de sus derechos.

Así, en el proceso evolutivo de los derechos humanos, ocurre esta etapa denominada de especificación, que consiste en el paso gradual hacia una determinación o concreción de los sujetos titulares de los derechos, es decir la vinculación de los derechos como titulares a personas concretas, en respuesta a problemas concretos derivados de su condición social, cultural o física.

Entender que los Derechos de NNA, obliga a que sean tratados con plena consideración y respeto, y que ellos mismos pueden ejercer sus derechos no sólo en términos simbólicos, sino también legales, es parte de una historia muy reciente.

Desde la primera guerra mundial hubo varias iniciativas para otorgar a los niños estos derechos, pero durante mucho tiempo éstas no pasaban de ser declaraciones de buenas intenciones o su vigencia era limitada tanto en tiempo como en espacio y estaba más allá de las legislaciones nacionales.

Para Carmen Barranco (2007), son dos los cambios fundamentales en la historia del reconocimiento de los derechos, que son: la “generalización” y la “especificación”, definiéndolos de la siguiente manera:

“El proceso de generalización ha supuesto la ampliación de la dignidad, por tanto ha significado que pasan a considerarse titulares de derechos sujetos que antes quedaban excluidos. Este proceso ha llevado a que se difumine el concepto de hombre abstracto, que se vinculaba en las primeras declaraciones y que termina por no coincidir con ningún ser humano; pero también a que se tome conciencia de que existen peligros para la dignidad que no pueden conjurarse con la única ayuda del establecimiento de instrumentos formales de igualdad y libertad.(...) El proceso de especificación arranca de la toma en consideración de que algunas necesidades no son compartidas por todos los sujetos. La dignidad de algunos seres humanos exige la satisfacción de necesidades que otros no sienten.

El proceso de especificación ha llevado a hablar de grupos vulnerables y al establecimiento de instrumentos a través de los cuales se atribuyen derechos a algunos y no a todos los seres humanos” (2007:17)

Por tanto, la especificación de los derechos de los niños, es fruto progresivo del descubrimiento social y cultural de la niñez y de la adolescencia como fases específicas de la existencia humana merecedoras de especial atención y pareciera también de especiales derechos (Fanlo, 2007).

Como se observa, la especificación se basa en el supuesto de que los niños no tienen las mismas necesidades que los adultos, pero en la actualidad vale la pena preguntarnos ¿Es suficiente que en la ley existan derechos específicos para los NNA?, la realidad nos ha mostrado que no es palpable el beneficio de los derechos reconocidos en la legislación, aún se tienen grandes desafíos en el reconocimiento y titularidad, existe una tendencia a la negación de sus derechos por la carga social que implica la relación adulto- niño.

El reconocimiento de los derechos de los NNA, guardan una estrecha relación con los cambios y transformaciones en los conceptos de infancia que abordamos en el capítulo 2, todas las culturas han establecido prácticas de socialización de sus niños de cuidado y de protección, a riesgo de una simplificación empobrecedora, recogemos en cinco tendencias las representaciones sociales que se han expresado en torno a este grupo y que definen el tipo de leyes específicas que hemos construido en diferentes épocas para la protección de la infancia:

Representaciones sociales en torno a la infancia, para el reconocimiento de sus derechos

- a) *Visión tutelar y el niño como propiedad familiar.* Los hijos son propiedad y posesión de los padres, convicción fuertemente arraigada en el imaginario

<p>social, al que se le añade una fuerte jerarquización intrafamiliar que se encuentra en culturas urbanas de occidente, en el que se vislumbra el carácter delimitado de la participación, se inculca la alineación social de la infancia.</p>
<p>b) <i>El niño como grandeza potencial</i> o como “futuro”. Se asienta la participación diferida o postergada y se abre el amplio espacio de la gran moratoria infantil.</p>
<p>c) <i>La infancia como edad de oro</i>, la infancia como los mejores años de la vida. La infancia es sinónimo de inocencia. Es la época, en la que prescindiendo de los rigores de la vida adulta, disfrutamos la libertad, se experimenta el juego y el gozo. El argumento reza: así como evitamos las responsabilidades y las adversidades de la vida adulta en la infancia no debe haber necesidad de pensar en términos de derechos, un concepto que debemos asumir que está reservado para los adultos (Freeman, 1992).</p>
<p>d) <i>El paradigma de la peligrosidad</i>, en muchos países Latinoamericanos, la violencia callejera y organizada con amplia composición de jóvenes adolescentes e incluso niños ha levantado voces y opinión pública claramente autoritaria y penalizadora, abogando por la reducción de la edad. Si la participación activa supone respeto creer y confiar en él, el paradigma de la peligrosidad engendra condiciones, actitudes y comportamientos que tienden a confinar el derecho a la participación en dinámicas de terapia de recuperación.</p>
<p>e) <i>Privatización de la infancia</i>, su ocultamiento social como actor individual y colectivo, su desaparición y negación a su participación activa en la escena política, no sólo se catapultó a los niños al mundo de lo privado, sino se les</p>

priva de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y lo privado.

FUENTE: Elaboración propia.

Estos puntos brevemente señalados no significa que corresponden a períodos precisos, ni que se estén de forma exclusiva y dominante, se puede decir que trascienden cronologías, geografías y coexisten con otros acentos y corrientes, incluso antagónicos a los señalados, que al hacerlas visibles marcan otras posibilidades de presencia activa y valor de los niños en su entorno social, es necesario hacerlas presentes en la investigación, ya que estas concepciones impiden en un momento dado que las leyes o instituciones se modifiquen o se interpreten de una manera distinta. Los paradigmas señalados son para la infancia otras tantas expresiones de cultura de exclusión en las que el derecho a participar con protagonismo es aún desconocido.

A partir de las ideas que giran en una determinada sociedad y en un tiempo específico se generan diferentes procesos de interacción social que se imponen en la infancia y que al mismo tiempo, condicionan a niños y niñas a sujetarse a las concepciones que construyen los adultos, pues somos nosotros, desde una visión adultocéntrica, los que definimos los elementos constitutivos de las instituciones y las normatividades que posicionan a los NNA dentro del sistema social y dentro del sistema de derecho vigente. (López, 2016).

3.1 El derecho de participación infantil en las disposiciones legales y normativas que orientan su ejercicio

Los derechos del niño son una construcción que inicia sus primeros pasos a finales del siglo XIX y avanza considerablemente a lo largo del XX, por tanto, sumando todas sus etapas tiene poco más de 120 años; los derechos del niño son consecuencia del cambio de mentalidad o de la percepción de algunos elementos negativos de la vida de los NNA que llevó a establecer derechos específicos a este grupo de personas al

nivel jurídico de los adultos; este capítulo se dedica a mostrar un poco de esta trayectoria, a partir de las primeras manifestaciones estatales protectoras de la infancia, así como las experiencias privadas de derechos, antagónicas al proteccionismo.

3.2 Marco jurídico internacional de protección de los derechos de NNA Declaración de los Derechos del Niño 1924.

La Declaración de los Derechos del Niño de 1924, también conocida como Declaración de Ginebra, es muestra de la corriente proteccionista a favor del niño, es el resultado de la defensa del niño en la I Guerra Mundial, que tras cuatro años de duración, en la que la mayoría de víctimas fueron civiles, entre ellos muchos niños, fue lo que impulso a Englantyne Jebb, creadora de *Save the Children International*, a pasar una iniciativa a la Sociedad de las Naciones para que se comprometieran los países miembros a cumplir y guiar sus acciones con la infancia por medio de una declaración internacional de derechos para este grupo (Bacares, 2016).

Cabe destacar que es el primer instrumento internacional y universal emitido por consenso de naciones soberanas, concerniente a la protección de derechos humanos y en particular, a derechos específicos para la infancia. Es un documento muy breve, con cinco puntos que expresa una moral adulta prospectiva de cómo debería ser la vida de los NNA en un escenario de paz y prosperidad:

1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados
3. El niño debe ser primero en recibir socorro en caso de calamidad
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

La Declaración de Ginebra, es un manual de modulación de comportamiento del adulto hacia la infancia, que jamás alcanza la categoría de un texto de derechos autónomos y concretos, debido a que su escritura plasma una concepción del niño como objeto de expiación y salvación para la humanidad (Bacares, 2016: 53).

Los derechos establecidos en la Declaración de Ginebra, creó un Comité para la protección de los derechos de la infancia, pero “los derechos establecidos no eran reclamables, puesto que no había jurisdicción internacional competente” (Liebel, 2006:13), carecía de vinculación jurídica expresa, ya que la Declaración era un recordatorio, un compromiso de palabra, una fuente de inspiración entre las partes que la acuerdan y aprueban.

Fue casi una década y media después que en plena coyuntura de reparaciones y reconstrucción de la segunda guerra mundial de 1939, así como dos años de asistencia a las víctimas civiles de parte de las Naciones Unidas por la barbarie de las hostilidades que se hace imperiosa la necesidad de una Declaración que mejore lo estipulado en los años veinte y que complementa lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en lo que refiere a la infancia, pues simplemente se mencionaba en su artículo 25, como digna a *cuidados y asistencia especiales*, por ende los derechos del niño no estaban incluidos en ella.

3.2.1 El segundo episodio internacional de derechos específicos de los NNA: la Declaración de 1959

El 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprueba la Declaración de los Derechos del Niño con la legitimidad de todos los países miembros. Este instrumento cuenta con 10 artículos en el que se observan nociones claras de proteccionismo, así en su preámbulo establece: “El niño, por su falta de madurez física y mental, necesita proteccionismo y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”. Artículo 6: “El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión”, lo que evidencia un debilitamiento de la consigna de que lo único

importante para la creación del hombre que habita en el niño es la satisfacción de sus necesidades materiales y cívicas.

Esta Declaración de los Derechos del Niño, aunque carecía de obligaciones jurídicas para los estados involucrados, supuso el primer gran consenso sobre los principios fundamentales de los derechos de la infancia, es decir, no tenemos muchos años como sociedad pensando en la infancia como sujeto de derechos, entender históricamente nuestro camino y reconocer como sociedad que estamos cambiando de paradigma, es un pensamiento reciente.

3.2.2 La Convención de los Derechos del Niño (CDN).

La CDN le rinde honor a la historia de los derechos específicos del niño y a la razón de su aparición: *la infancia* como población vulnerada requería de una reafirmación y protección especial, es la expresión más fuerte y vinculante de los derechos de la infancia que existen actualmente, (Liebel, 2011), convierte a los niños en sujetos del derecho internacional, por primera vez, los niños son titulares de derechos, pero no los considera como personas capaces de actuar por arbitrio propio ni de determinar estos derechos; es un instrumento osmático, tiene un pasado en torno a dos corrientes que han producido e inspirado a los derechos del niño, la protección y la autonomía⁶⁶.

La CDN actúa y se fundamenta en los pilares centrales de la doctrina de derechos humanos, que trae inscrita sus propios principios y pilares que completan los ya tradicionales e históricos de los derechos humanos, acaecidos de su internalización.

En México el cumplimiento de las obligaciones establecidas en la CDN, no han alcanzado los niveles adecuados; uno de los principales problemas es que aún no es tema prioritario en la agenda pública de nuestro país, pese a la modificación del artículo 1º constitucional, aún permea una enorme brecha entre las acciones y la ley; es

⁶⁶ En palabras de Liebel (2011), una de las falencias más graves de la Convención es el hecho de que fue creada sin la más mínima participación de niñas y niños. Es por eso que no ofrece respuestas a problemas, preguntas o reivindicaciones que pudieran tener los niños, sino que expresa lo que en cierta época, es decir, en la década de 1980 las y los expertos consideraban necesario en materia de infancia.

evidente la ausencia de un organismo dedicado a la ejecución y vigilancia de los artículos de la CDN, así como de armonización de los diferentes niveles de gobierno y las diferentes secretarías, de seguir así, estaremos solamente desarrollando leyes que nunca son aplicadas en la realidad.

3.3 Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas

En la CDN no se prevé ningún mecanismo para imponer su cumplimiento, el único mecanismo de control es el Comité por los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, tal como lo establece el Artículo 43 de la Convención.

El Comité está compuesto por 18 expertas y expertos independientes elegidos a proposición de los Estados, cuyo propósito es comentar los informes sobre el estado de la implementación de los CDN que los países deben presentar cada cuatro años y emitir recomendaciones al respecto.

El Comité de Ginebra ha emanado una serie de valiosas recomendaciones a México a través de los informes que ha presentado, respecto al cumplimiento de los mandatos de la CDN, algunos de estos ejes que preocupan al Comité, pero que además son significativos al hacer un balance de los 27 primeros años de la entrada en vigor de la CDN, mismos que se dividen en los siguientes rubros:

Legislación	Se evidencia una discriminación de los niños, niñas indígenas de comunidades nativas. La discriminación refiere a la desatención de problemas cuya respuesta no puede esperar sin acarrear consecuencias irreparables.
Políticas económicas	El Comité cuestiona sistemáticamente las políticas económicas implementadas por los Estados parte. Desde esta perspectiva, cuestiona la desatención de los derechos sociales en salud, educación, nutrición.
Realidad no cuantificada	El Comité señala la imprecisión o desactualización de los datos sobre cuestiones tan importantes como niños con discapacidad, niños indocumentados, trabajadores y niños

	privados de su libertad. No saber cuántos son, impide visibilizarlos para atenderlos.
El Interés Superior del Niño	La no asignación necesaria de presupuestos para atender situaciones prioritarias de los niños, revela que aquello del ISN, es apenas una <i>lógica declaración sin efectividad real en la vida concreta de los niños y niñas</i>
La accesibilidad institucional	Los esfuerzos son insuficientes para poner la institucionalidad del Estado al servicio de los derechos de los niños, es decir, todavía no hay una cultura de los derechos humanos que permee al aparato estatal ni el trato con los niños ha superado la verticalidad y simulación de tomarlos en cuenta.
Las niñas	La discriminación por género de las niñas constituye una permanente llamada de atención a los Estados

FUENTE: Recomendaciones del Comité de los Derechos de NNA a México

Cabe destacar, que los derechos humanos de la infancia y desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, existen diversos instrumentos aplicables en la materia. Desde luego, deben ser objetos de un estudio distinto que profundice sus contenidos y su aplicabilidad, pero es relevante mencionarlos, mismos que la Suprema Corte de Justicia de la Nación los enlista de la siguiente manera⁶⁷:

Número	Nombre	Publicación y vigencia
1	Convención Interamericana sobre Conflictos de Leyes en Materia de Adopción de Menores	21/08/1987
2	Convención Interamericana sobre Obligaciones Alimentarias	18/11/1994
3	Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores	18/11/1994

⁶⁷ La Suprema Corte de Justicia de la Nación, disponible en <http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/> Fecha de consulta

4	Convención sobre el Consentimiento para el Matrimonio, la Edad Mínima para contraer matrimonio y el Registro de los Matrimonios	19/04/1983
5	Convención sobre la protección de los menores y la Cooperación en Materia de Adopción Internacional	24/10/1994
6	Convención sobre los Aspectos Civiles de la sustracción Internacional de Menores	06/03/1992
7	Convención sobre los Derechos del Niño	25/01/1991
8	Enmienda al párrafo 2 del artículo 43 de la Convención sobre los Derechos del Niño	01/06/1998
9	Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados	03/05/2002
10	Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía.	22/04/2002

FUENTE: Elaboración propia.

3.4 Algunas experiencias antagónicas al proteccionismo

Antes de la promulgación de la CDN, el camino estuvo plasmado de una historia eminentemente proteccionista, aunque pese a ello también se nutre de una corriente más invisible, que forma parte de los propios movimientos sociales donde participan los NNA, y por tanto se centran en la participación infantil.

Paralelo a los esfuerzos de logros de los convenios internacionales, durante el siglo XX, en algunos países empezaron a surgir movimientos que luchaban explícitamente por los derechos de la autonomía y emancipación de los niños. Esta segunda corriente entiende a los derechos como “expresión y medio para lograr la emancipación y la igualdad de derechos de los niños” (Gaitán y Liebel, 2011: 18). Este tipo de

movimientos nacieron en el contexto de las revoluciones y reformas políticas o bien siguieron el modelo de los movimientos a favor de grupos sociales desfavorecidos.

Movimientos	Acciones
"Educación Libre"	<p>Fue uno de los movimientos pioneros por la emancipación de los niños⁶⁸, a la caída de la I guerra mundial y de la revolución bolchevique, aparece un movimiento llamado "Educación Libre para los niños", cuyo pensamiento se plasma en la Declaración de Moscú, establece por primera vez que lo importante no es proteger; sino fortalecer la posición de los niños y niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos, sin importar su edad⁶⁹; entiende los Derechos del Niño como verdaderos derechos que pueden ser reclamados no por cualquier persona sino por los mismos niños, una idea completamente revolucionaria para la época⁷⁰.</p> <p>A lo largo de sus 17 puntos sobresale una apología a la libertad del niño como herramienta de construcción de vida y un rechazo vehementemente a la coacción como medio de formación. Parte de una fuerte crítica y análisis del sistema escolar estatal, sustentado clásicamente en el autoritarismo del maestro y la negación de los saberes y capacidades innatas de cada niño. En este esquema pedagógico el niño no era libre y atorado en la repetición adultocéntrica del que se enseña; lo que indica poco respeto para él</p>

⁶⁸ Se creó durante la Revolución Rusa de 1917-1918, combinando pensamientos del movimiento juvenil en Europa occidental y de las diferentes tendencias sobre pedagogía. Presentada en la Primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural, celebrada del 23 al 28 de febrero de 1918 en Moscú

⁶⁹ Rompe con el paradigma de la protección y deja de considerar a los niños simplemente como seres "aún no" que sólo contarán en el futuro (es decir, cuando sean adultos) sino como seres "ya-sí", que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir, desde niños) (Casas, 1992).

⁷⁰ Dentro de los derechos reconocidos a los niños, reflejan en el principio de que nadie puede obligar a un niño a una educación o una formación religiosa contra su voluntad; el niño mismo puede elegir quien lo eduque hasta el punto de poder separarse de sus padres y que nadie tiene el derecho a expresar libremente su opinión. Declaración de Moscú.

	por una represión instantánea dado el caso que comentara sus propias ideas, juicios y sentimientos.
Janusz Korcczak (1878-1942)	Director de un orfanato judío, se empeñó activamente en fomentar un rol independiente y activo en los niños, en su primera obra pedagógica, <i>Cómo amar a un niño</i> , que escribió entre 1914 y 1916, proclama una <i>Magna Carta Libertatis</i> para los niños, determinando tres derechos fundamentales: el derecho del niño a su muerte ⁷¹ , el derecho al día de hoy y el derecho al niño a ser como es, reclama una participación amplia de los niños cuyo “carácter es evidentemente democrático” y no conoce jerarquías, exige que se les debe dar confianza, permitiéndoles que se “organicen”, puesto que, “los verdaderos expertos en el tema” son ellos.
Movimiento por la Liberación de los Niños (Children’s Liberations Movement- CLM)	El CLM, surge a mediados de los setenta, su fin principal fue llamar la atención sobre el carácter y el humor de una democracia que evitaba que los niños participaran de ella; Richard Farson y Jhonn Holton, fueron los personajes principales de la corriente que se inspira en el movimiento norteamericano por los derechos civiles que, además de hacer hincapié en la opresión de los negros, “ha llamado la atención sobre las múltiples formas de opresión en nuestra sociedad” (Farson, 1974: 2), en el que los niños conforman la última minoría cuya emancipación estaba pendiente ⁷² . Estas consideraciones fundamentan una crítica al paternalismo más radical y un llamado a revertir la concepción de proteger: poniendo de

⁷¹ Con la frase del niño tienen derecho a su muerte, quiso hacer un llamado urgente a la autonomía del niño que se ve estrangulada por el fuerte sobreproteccionismo de los padres que evitan que viva en plenitud. Con los otros dos derechos hace hincapié en su convicción de que los niños no están camino a ser personas sino que ya son personas enteras que tienen el derecho a tener una vida propia.

⁷² El movimiento de los años setenta no se da por satisfecho con que se vea a los niños con nuevos ojos y con proclamar los Derechos del Niño, sino que se pregunta qué deberían pasar para que los niños puedan ejercer sus derechos. Por una parte admite que, al fin y al cabo, los derechos sólo son reales cuando, de una manera organizada, los mismos niños los imponen (Liebel, 2011).

	antemano lo positivo, lo que el niño puede hacer y vivir, a lo negativo, lo que por evidencia física le fuera posible.
--	--

FUENTE: Elaboración propia.

Pese a que fueron de relevancia estas propuestas liberadoras y voceras de una relación horizontal entre el mundo adulto y el infanto-adolescente su impacto real fue escaso; no es hasta un período de emancipaciones sociales de grupos históricamente oprimidos y sin libertades civiles asibles que empiezan a masticarse de nuevo la oración del niño como ser participativo y autodeterminante de su realidad.

3.5 Marco jurídico nacional de protección de los derechos de NNA

Los derechos fundamentales de NNA han sido objeto de interés y atención por la mayoría de los países del mundo, en el caso mexicano, las leyes y ordenamientos más importantes que se refieren al tema han tenido una larga y lenta transformación, con la lucha de organizaciones sociales e investigadores que han impulsado la adecuación y armonización legislativa nacional, bajo los estándares de derechos humanos de la infancia.

a) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El estudio específico de las normas de los derechos fundamentales plasmadas en la Constitución, no significa que los derechos humanos se agoten en el texto constitucional⁷³.

Desde la perspectiva de Pérez (2013: 50) los derechos humanos aparecen en un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

⁷³ Sin embargo, el reconocimiento constitucional de la dignidad supone un límite en el ejercicio de los derechos propios y un deber genérico de los derechos propios y ajenos.

La Constitución mexicana ofrece una diversidad semántica en relación a los derechos fundamentales, entre las que podemos mencionar: derechos humanos, derechos individuales, derechos de los ciudadanos, derechos políticos, derechos constitucionales, entre otros⁷⁴.

El estudio de la posición jurídica del niño con respecto a la titularidad y ejercicio de los derechos fundamentales, reconocidos constitucionalmente, con base en la dignidad de la persona, se emprende recordando que este principio se encuentra plasmado en el artículo 1º párrafo quinto de la Constitución mexicana, que a la letra dice: *“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, la opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana...”*.

Este precepto, que da apertura al primer título de la constitución, bien denominado “De los derechos humanos y sus garantías”, suponen el reconocimiento de un estatus especial a la persona, que la sitúa por encima de los demás seres en virtud de que nadie puede ser discriminado por circunstancias inherentes a su persona.

En el texto constitucional fue 84 años después cuando se contempla de manera explícita el principio de la dignidad de la persona, tal como se encuentra actualmente en la constitución mexicana.

Es el artículo 4º, que prescribe: “El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la *dignidad de la niñez* y el ejercicio pleno de sus derechos...”. Para los efectos del presente trabajo, este precepto constitucional es clave configurador del referido sistema de respeto a los derechos del niño; perfila la función protectora del Estado frente a los mismos.

A partir de estos preceptos básicos, el aludido marco constitucional de protección a los derechos de los niños, así como la aprobación y ratificación por parte del Estado Mexicano de la CDN, se hacen presente medidas administrativas, legislativas y de

⁷⁴ Miguel Carbonell (2004), ofrece un interesante estudio sobre la diversidad semántica de los Derechos Fundamentales en la constitución mexicana.

otras índoles, para hacer efectivos los derechos y garantías reconocidos en la Convención⁷⁵.

En México, el marco legal de los niños parte de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes⁷⁶, que bien tiene como objetivo principal la protección de los niños, tanto en el ámbito público como privado, que como resultado se ha modificado el marco reglamentario en favor de una protección integral de los niños.

Las organizaciones de la sociedad civil también forman parte importante en este trabajo de la protección a los niños en nuestro país⁷⁷, ya que su finalidad es desarrollar programas a favor de la niñez más desprotegida en México.

Tradicionalmente la práctica asistencial del gobierno, como de las instancias de servicios privados, han sido definidas por programas y acciones de corte asistencialista. Que establecidos en el marco de programas desarticulados, generan dependencia, arraigo y marginalidad social, es decir, tienen el efecto contrario al objetivo programado, de tal suerte que el asistencialismo no es otra cosa que la perpetuación del estado de marginalidad, pobreza y falta de acceso a los derechos humanos en los niños.

b) Ley General de los Derechos de NNA (LGDNNA).

En diciembre de 2014 se expidió la Ley General de los Derechos de NNA, la cual tiene como principios rectores: el interés superior de la niñez; la igualdad sustantiva; la no

⁷⁵ Situación que se hace presente posterior al primer Informe del Gobierno Mexicanos sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño, dentro del cual el Comité de la ONU de los Derechos de la Niñez recomendó que el Gobierno tome las medidas necesarias para armonizar plenamente la legislación federal y estatal con las disposiciones de la Convención. Se realizaron cambios en el ordenamiento jurídico con la finalidad de adecuar la legislación nacional y estatal a los compromisos internacionales.

⁷⁶ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 23 de Mayo del 2000. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

⁷⁷ Podemos destacar Save the Children; Reinserta; Equidad para la Infancia; Acción, Salud y Cultura; APAC; Ayuda y Solidaridad para las niñas de la calle; Caracol; Casa Daya; Casa Hogar de la Santísima Trinidad; Casa Hogar Paz; CEAPAC; Centro de educación infantil para el pueblo; CIDES; CONANIMAC; Dibujando un Mañana; EDIAC; Ednica; Educación Comunitaria Telpochcalli A.C.; Fundación para la Protección de la Niñez; Instituto Pro – Infancia; Makarenko; MAMA A.C.; NACE; Nijive; Nuevo Amanecer; Programa de Apoyo a los Grupos de la Esquina PAGE; Patronato Francisco Méndez; Programa Niños de la Calle; Proyecto Niños Don Bosco; Reintegra; Renacimiento; UCIEP; Una semilla para el futuro; Villas Asistenciales Santa María y Visión Mundial de México.

discriminación; la inclusión; los derechos a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; la participación; la interculturalidad; la corresponsabilidad de los miembros de la familia, la sociedad y las autoridades; la transversalidad en la legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales; la autonomía progresiva; el principio pro persona; el acceso a una vida libre de violencia, y la accesibilidad.

En su artículo 1° se les reconoce como “Titulares de derechos”, de conformidad con el artículo 1° de las Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los principios de derechos humanos. El derecho de participación queda regulado, en el Artículo 52; que menciona: Tienen derecho a participar libre y activamente en la vida familiar, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Esto implica la posibilidad de expresar su opinión, ser escuchados tomados en cuenta respecto de los asuntos de su familia, su comunidad y su país, así como todos aquellos temas que les afecten, por lo que la familia, la sociedad y el Estado deberán propiciar y fomentar oportunidades de participación de NNA.

Los efectos de la LGDNNA están lejos de ser observados, pues su promulgación es muy reciente, en términos conceptuales estamos frente a la urgencia de generar un marco conceptual homogéneo que haga compatibles las leyes e instituciones vinculadas, por mencionar uno de los principales retos es definir de manera regular la edad a partir de la cual adquieren determinados derechos o se pierden ciertas medidas de protección⁷⁸.

3.6 Recorridos teóricos del derecho de participación infantil

En las próximas páginas se abordarán conceptos importantes para comprender el derecho de participación de los NNA, ya que hablar de participación implica adentrarse

⁷⁸ Cabe destacar que en el artículo 4° constitucional no se menciona la edad, quizá porque pondría en jaque al Estado Mexicano por la falta de armonización entre las diversas áreas y leyes, y por las obligaciones que estaría contrayendo con este grupo poblacional (por ejemplo, educación, alimentación y salud) si fuera claro el rango de edad hasta los 18 años.

a un ámbito complejo, y su significado da pie a variadas interpretaciones, aunado a que en la última década, a la luz del proceso histórico del reconocimiento de los derechos de la infancia, se convirtió en uno de los conceptos más utilizados y desvirtuados, mismo que se puede explicar desde diferentes miradas, posiciones e incluso intereses contrapuestos, en palabras de Gaitán y Liebel (2011:11): “la participación es un término vacío que puede llenarse de muchas formas”, compartimos la idea de que se convierte en algo que todo el mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario, pero para cada cual tiene un contenido y significado diferente (Fernández, 1992).

La participación implica tomar parte en algo, tener parte en una cosa, compartir la opinión y sentimientos o cualidades de otra persona, una definición aparentemente simple, muy amplia y de algún modo vacía, estamos ante uno de los conceptos más complejos y de carácter multidimensional de la educación y del derecho; implica la intervención activa de los niños y niñas en todas las ocasiones inimaginables y en todos los ámbitos de la sociedad, ya sea a nivel privado o público, individual o colectivo, así resulta erróneo pensar que el derecho de participación se limita a una participación política, en elecciones y votaciones, sino que abarca el tomar parte en todos los asuntos y en todas las áreas de la comunidad, sin importar la forma que adopte esta participación.

Una de las tareas más importantes en torno al análisis científico del derecho de participación infantil, es hacer visibles los componentes normativos presentes en los discursos y teorías de participación. El presente apartado pretende centrarse en analizar el alcance de la participación infantil, las condiciones que requiere y hasta qué punto la participación infantil puede contribuir a aumentar el poder de influencia de las niñas y niños en la sociedad y a fortalecer su posición como grupo social.

3.6.1 Concepciones en torno a la participación infantil

La CDN colocó al derecho de participación en un estatus importante, al que actualmente nadie se opone, no hay organización o institución que trabaje con niños

o en la defensa de sus derechos que no resalta su importancia. Sin embargo, en la mayoría de los casos no queda claro a qué concepto de participación se refieren y qué significado tiene ésta para los mismos niños. Del mismo modo, raras veces se analiza el alcance de la participación infantil, qué condiciones requiere o lo que en realidad pretende y debe lograrse con ella. (Liebel y Gaitán, 2014).

Existe una gran variedad de definiciones de participación, pero los fines y objetivos que con ella se persiguen en la mayoría son muy semejantes, lo primordial es saber si contribuyen a la emancipación y autonomía de los sujetos. Así, para Normura y Solari (2005), la participación infantil es el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir de forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad.

El concepto de participación es utilizado de forma más frecuentemente, y se fundamenta en el derecho de las personas a ser parte de las decisiones que, directa o indirectamente, les atañen. Las modalidades participativas tienen como objetivo desarrollar nuevos métodos de relación entre los ciudadanos y la administración pública. Al mismo tiempo es una ocasión para experimentar conexiones distintas, gracias a los diferentes intereses, necesidades, valores e historias de vida, buscando un sentido de adhesión a la colectividad y cultivando relaciones significativas, en contextos que permitan experimentar el sentido de la comunidad. (Ruiz y Carli, 2009: 19).

La participación como proceso de construcción a lo largo de la vida del niño, debe fundamentarse en relaciones horizontales, con respeto, solidaridad, excelencia, dejando de lado las formas decorativas, enunciativas y de manipulación, como menciona Cuenca (2004), es un derecho que se logra a través de un proceso de construcción y lucha individual y colectiva con responsabilidad y organización de la opinión y expresión de los niños, adolescentes y adultos (sin distinción de raza, religión, capacidades físicas, sexo, opinión política ni de ningún tipo) incidan en forma propositiva en la toma de decisiones en todos los ámbitos.

La participación se refiere a promover la autonomía y la capacidad de los niños y niñas para participar en decisiones e iniciativas que les afectan. Examina cuestiones relacionadas con los derechos y las libertades civiles, como la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia y religión, asociación y reunión, el derecho a la información y el derecho de los niños y las niñas a expresar sus puntos de vista en relación a los asuntos que les afecten (Cuenca, 2004).

Por su parte, Calderón (2009), afirma que la participación es un derecho y un principio transversal, un dinamismo que permite alcanzar nuevos bienes, ejercer otros derechos, articular una vida digna. Participamos porque formamos parte, porque en cada uno alienta una voluntad de relacionarnos y formar un nosotros mayor a la suma de las individualidades. Teniendo un entramado tan profundo con la identidad personal y colectiva, es anterior y superior a todo esquema legal y formal: es un derecho humano.

Con base en lo anterior, la participación debe ser entendida como una idea que nace dentro de una persona, que se hace explícita y que tiene un efecto en el actuar de los que la escuchan. Lo que implica que la persona que participa, es una persona que cuenta con la información necesaria para plantearse una idea respecto a cierta situación, que cuenta también con los recursos para expresar su idea y que sus interlocutores están dispuestos a escuchar y a tomar en cuenta su opinión.

Las opiniones de cada persona surgen a partir de su experiencia cotidiana y se recrean en forma de idea al pasar del tiempo, segundo, la persona expresa su opinión cuando encuentra un foro para ello, y cuando está consciente de que su participación a través de su opinión es importante, para hacer avanzar las cosas o bien, cuando esta consiente de que simplemente tiene el derecho a decir lo que piensa y por último, decir una opinión no significa que lo expresado deba aceptarse tal como se dice, pero sí tiene un espíritu de apertura a confrontar las ideas discutirlas, acordar un punto en común.

Por lo anterior, se entiende a la participación desde diversos ámbitos:

- a) Derecho establecido en la CDN,

- b) Necesidad psicosocial que impacta en el desarrollo emocional e intelectual de los NNA,
- c) Factor protector frente a las vulneraciones de derecho (puesto que a mayor participación menor riesgo de vulnerabilidad y riesgo de vulneración), y
- d) Componente para educación en la democracia y el ejercicio de la ciudadanía.

El Instituto Interamericano del Niño (IIN, 2010) señala, entre otros beneficios de la participación infantil mejorar la calidad de la legislación, la formulación de políticas y la prestación de servicios pertinentes a las vidas de los NNA, con resultados positivos para el disfrute de sus derechos (Children, 2014).

3.6.2 Concepción instrumental o utilitarista de la participación

A menudo, la participación se concibe y se practica en un sentido funcional o instrumental, por ejemplo, para hacer más efectivas ciertas medidas, se puede involucrar a las personas afectadas en los procesos de planificación con el fin de lograr un mayor grado de identificación con las mismas. O bien se puede intentar mejorar el rendimiento de alguna actuación, convirtiéndola en asunto personal de los afectados.

Entendiendo a la participación como utilitarista en el ámbito infantil; se hace presente cuando la escuela se convierte en el espacio para encasillar la conducta del niño, para que “sigan en la brecha”, en la práctica se esfuerzan más para evitar conflictos con “niños difíciles”, prueba de que se está viendo a la participación como un instrumento es cuando se habla de “hacer participar” o de “involucrar a los niños”.

La participación entendida como un derecho que corresponde a todas las personas sin importar que sea de utilidad para alguien o no, es algo fundamentalmente diferente. Pues esta visión de participación implica que se trata de un aspecto inherente a los sujetos actores, que amplían su marco de acción, protegiéndoles de ser degradados a meros objetos, el niño al igual que el adulto es detentador de derechos autónomos y no de meros intereses que otros sujetos deben proteger de forma paternalista (Fanlo, 2008)

3.7 La participación como principio en la Convención

La participación tiene una historia más larga, fecunda y compleja que su ambiguo reconocimiento como un derecho recién a finales del siglo XX. Como recuerda Henk Van Beers, en la cultura vietnamita decir que la participación de los niños es un derecho, contradice el marco cultural ancestral⁷⁹ (Cuassiánovich, 2008).

El ejercicio del derecho de participación es un desafío a nuestros sistemas de democracias constitucionales o políticas, pero más, a las frágiles y embrionales culturas democráticas, todo discurso sobre participación ciudadana y en particular la participación de las generaciones emergentes de NNA deberán encararse desde las democracias excluyentes como la nuestra (Cuassiánovich, 2008).

La CDN es el primer documento internacional que toma en cuenta, a los derechos de participación para niñas y niños, los que no se justifican aludiendo a determinadas necesidades del niño, sino que se basan en el concepto de que los niños tienen intereses especiales, que pueden ser identificados y defendidos por ellos mismos.

Bácares afirma “La CDN, es una conjunción de derechos humanos pensados para todas las personas y al mismo tiempo de derechos específicos creados para centrar su atención de la sociedad en mejorar la vida de la infancia con normas y políticas particulares” (Bacares, 2016: 40)

Cabe señalar que la propia Convención, emplea un lenguaje vago, indirecto, lleno de cautelas, que obliga a hacer una inferencia y una hermenéutica sistemática para afirmar que la Convención reconoce a los niños el derecho de participar⁸⁰. Esto puede observarse de manera particular en el Artículo 12, que contiene el concepto clave para

⁷⁹ Desde la cosmovisión de las culturas andinas y amazónicas, la no participación sería impensable, lo que nos permite afirmar que la participación es más bien un problema de las culturas y las sociedades modernas, en las culturas originarias de Centroamérica, es una costumbre en la vida familiar, comunal, política y laboral. Es una acción social considerada vital para su desarrollo individual y colectivo.

⁸⁰ Dentro de la Convención nunca se utiliza la palabra participación, hasta el artículo 23, que se refiere al “niño impedido”, a quien deberá facilitarse la participación activa en la comunidad, así como en el artículo 31 que se hace referencia al derecho al descanso y la participación en la vida cultural y en las artes.

interpretar la naturaleza que se otorga a la participación de los niños. Por tanto, conviene tener presente la formulación exacta de este artículo:

Convención de los Derechos del Niño. Artículo 12.

- 1. Los Estados partes garantizaran al niño que éste en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, en función de la edad y madurez del niño.*
- 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de representante o de un órgano apropiado en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.*

A partir, de la revisión documental del derecho de participación en la Convención, se identifican frases controvertidas, que para algunos autores asemejan más a restricciones que a un reconocimiento de derechos (Gaitán, 2006), tales como: “que esté en condiciones de formarse un juicio propio”, “en función de la edad y madurez del niño” y “en todos los asuntos que afectan al niño”; en las primeras frases resuenan directamente los predicados de la psicología evolutiva, utilizada como pantalla para protegerse frente al posible avance de los niños en el ejercicio de la autonomía; en cuanto a la segunda frase, la pregunta sería ¿Por qué la libre expresión de su opinión se limita a los asuntos que *afectan al niño*? Aunado a, ¿cómo y quién determina cuáles son esos asuntos?, ¿en qué se diferenciarán los asuntos que afectan a los niños de los que lo hacen a los adultos?, surge también la pregunta de por qué, en lugar de decir sencillamente “teniéndose en cuenta las opiniones”, se introduce el matiz, “debidamente en cuenta”, otorgando un mayor margen de discrecionalidad a las opiniones del niño.

Al establecer estas condiciones se pone en tela de juicio el derecho de participación como derecho inalienable, como derecho humano cuya vigencia exige que no haya condición existiendo el peligro de que puedan justificarse ciertas discriminaciones bajo el pretexto de no cumplirse una determinada condición de edad o capacidad.

Tenemos tres componentes básicos para ejercer y garantizar la promoción y protección de la participación, que a su vez se relaciona con los demás artículos establecidos en la CDN. El discurso más generalizado sobre los derechos de participación surgió después de aprobada la Convención, a partir de ella se otorga un rol activo en la toma de decisiones relacionadas con su vida y con la sociedad en general.

Componentes básicos del derecho de participación

Información ⁸¹	Construcción y reconocimiento de la propia opinión	Expresión y escucha
---------------------------	--	---------------------

El Comité de los Derechos del Niño⁸², se ocupó de manera extensa del Artículo 12, y redactó la Observación General No. 12, en el 2009, que se ocupa del derecho al niño al ser escuchado, para dar respuesta a las dudas que se planteaban acerca de la interpretación de este artículo, haciendo uso de sus facultades que le reconoce el inciso d) del artículo 45 de la CDN.

Este documento analiza el contenido en el artículo 12 de la Convención desde varias perspectivas, que contemplan los alcances y el análisis de cada una de las expresiones, las condiciones para garantizar el derecho, los diferentes contextos, hace explícita referencia a que el derecho a ser escuchado alcanza tanto a cada niño individualmente como a un grupo de niños (por ejemplo los alumnos de una clase, los niños de un barrio o de un país, los niños con discapacidad o las niñas) y concluye con

⁸¹ Es un derecho en sí mismo y una condición para ejercer la participación, para que esta sea garantizada en sentido auténtico, la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad. Los contenidos deben abordar el tema en cuestión y también los encuadres, marcos institucionales objetivos, alcances y limitaciones de las propuestas.

⁸² El Comité sobre los Derechos del Niño es el órgano encargado de velar por el cumplimiento de la Convención por parte de los Estados, con base en lo dispuesto en el artículo 43, con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Parte en la presente Convención se establecerá un Comité de los Derechos del Niño.

una serie de precisiones sobre la forma en que debe ser ejercido en situaciones concretas.

En este orden de ideas, el análisis del principio de participación en la CDN, gira en torno a cuatro cuestiones. En primer lugar, algunas premisas que nos den un entendimiento común desde dónde se hilvanan las reflexiones que hacemos.

¿Será que el llamado derecho a la participación expresa realmente un principio básico y además un fundamento de la condición social del sujeto de derechos?, o más aún, ¿Qué al tomar la forma de lenguaje jurídico se refuerza, de hecho, el carácter relacional del sujeto de derechos en el entendido de que el reconocimiento de que se es sujeto de derecho empieza cuando esta misma condición se reconoce al otro?

<i>Participación</i>	
<i>Principio</i>	<i>Derecho</i>
Es un referente que hace cuerpo con la dignidad del ser humano. Declarar como principio es emancipar algo de su contingencia, de su circunstancia y reconocerle una fuerza inspiradora que opera, como imperativo ético.	Cuando un principio se reviste y expresa como un derecho, podemos decir que simultáneamente pasa a ser, además, un imperativo jurídico.
Principios y derechos encarnan y refieren a valores necesarios y no negociables	

3.8 Nociones de participación contenidas en artículos de la CDN

La participación es uno de los principios de la CDN, cuya expresión de ciudadanía, permite el ejercicio de otros derechos tales como libertades civiles, la consideración del interés superior del niño, el derecho a la información, entre otros, y se manifiesta en los siguientes artículos:

Artículo 12	<p>Garantiza al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en los asuntos que le afectan, teniendo debidamente en cuenta la edad y madurez del niño.</p> <p>Garantiza la oportunidad del niño de ser escuchado en todo procedimiento que le afecte.</p>
Artículo 13	El niño tiene derecho a la libertad de expresión, que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo.
Artículo 14	<p>Respetar el derecho del niño a la libertad de pensamiento, conciencia y de religión.</p> <p>Respetar el derecho y deber de sus padres a guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.</p>
Artículo 15	Reconoce los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
Artículo 17	Reconoce la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velará porque el niño tenga acceso a información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial información y material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental.
Artículo 42	Compromete a los Estados Parte a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a adultos como a niños.

Fuente: Convención Internacional de los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas (1989).

Así tenemos que ha 27 de años de la CDN, una pregunta recurrente sería cuál es la incidencia que pueda haber tenido un texto jurídico, valdría la pena preguntarnos sobre el rol que cumple el derecho en la regulación de la sociedad, en su ordenamiento, en sus posibilidades de convivencia y probabilidades abiertas a la satisfacciones de necesidades relacionadas no sólo con la sobrevivencia material, sino inmaterial, así no se puede eludir el nivel de conocimiento de la Convención que los administradores de justicia tienen de la misma, y son administradores de justicia en un sentido amplio, los padres de familia, los educadores y maestros, los funcionarios del estado, los trabajadores sociales, y hoy, los comunicadores y encargados de medios de comunicación.

3.9 Niveles de participación infantil

La participación puede referirse a diferentes niveles de la realidad. Así podemos distinguir entre la participación a nivel personal o privado y la participación a nivel público o político. La primera se refiere a procesos de decisión, más bien individuales, en asuntos personales (por ejemplo, organización de la propia vida, conducta en cuanto al consumo de determinados productos). En cambio, la segunda tiene que ver con decisiones colectivas. Y hay otra forma de distinción más, que es transversal y está relacionada con los derechos de participación, por lo cual se pueden distinguir tres dimensiones de participación:

1. La participación que sirve sobre todo para cumplir con exigencias dadas y para reproducir lo existente, similar al concepto de participación funcional. Esta dimensión de participación no necesariamente es pasiva, sino que puede consistir en que el sujeto activo está al servicio de alguien. Un ejemplo sería la expectativa de que las personas contribuyan activamente en la comercialización de su fuerza laboral, manteniéndose a disposición permanente en empresas de trabajo temporal. Pensando en niñas, niños y jóvenes, hablaríamos de espacios sociales en los que puedan desahogarse mediante la propia actividad, para luego volver a cumplir con otras exigencias o de modelos de participación cuyas reglas son predeterminadas por adultos y en los que la participación de los niños se restringe a temas y áreas que les competen.

2. La participación cuyo fin principal es la autorrealización. Esta dimensión de participación suele sugerirse a los sujetos para desviar su atención de asuntos públicos o ajenos. También es posible que el sujeto mismo la elija con el fin de perseguir sus propios intereses y de organizar de la manera más agradable posible su vida. En el caso de los niños y jóvenes, este tipo de participación se traduce en ofertas que apuntan a la organización de “espacios propios” que pueden llegar hasta la autogestión (por ejemplo centros juveniles). Asimismo, puede manifestarse en culturas infantiles y juveniles autónomas en las que el objetivo es “culturizar” un área infantil y juvenil restringida.
3. La participación que apunta a transformar el contexto, ya sea de otros individuos, de organizaciones, de la comunidad, o de la sociedad en su conjunto. Esta dimensión de participación es prácticamente idéntica a lo que puede entenderse como participación o influencia política en decisiones colectivas sobre asuntos públicos. Generalmente, los niños quedan al margen de esta dimensión o deben cumplir ciertos requisitos para llegar a ella como la edad y madurez.

3.9.1 Grados de participación infantil

La tipología más conocida de las formas de participación es la del psicólogo estadounidense Roger Hart, misma que vio la luz en 1992, en una publicación de UNICEF (Hart, 1992).

Roger Hart, distingue 8 niveles de participación de niñas y niños.

Niveles de participación	Descripción
1. Manipulación o engaño	Los adultos utilizan a NNA para transmitir sus propias ideas y mensajes
2. Decoración	Los adultos utilizan a NNA para promover una causa sin que estos tengan implicación alguna en su organización
3. Política de forma sin contenido	La incorporación de NNA es utilizada para impresionar a políticos y a la prensa.

4. Asignados pero informados	NNA no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y podrían llegar a sentir el proyecto como propio.
5. Consultados e informados	Este tipo de proyectos es creado y dirigido por los adultos, pero NNA pueden involucrarse activamente en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y considerados.
6. Iniciativa de adultos, decisiones compartidas con los niños,	NNA se involucran en cierto grado en todo el proceso y entienden como se llegan a compromisos.
7. Iniciada y dirigida por los niños	NNA se involucran en el proceso y toman decisiones que incluyen la perspectiva de los adultos.
8. La iniciativa parte de niños, los adultos apoyan las decisiones.	NNA deciden que hacer y los adultos participan solo si NNA solicitan su apoyo y ayuda.

FUENTE: Elaboración propia

Según Hart, en los niveles 1 a 3, se trata de pseudo- participación. La verdadera participación comienza en el nivel 4 hasta llegar a la genuina y autentica en el nivel 8.

Por su parte, el pedagogo alemán Richard Schroder (1995) ha ampliado la escala de participación de Hart estableciendo nueve niveles: 1. Determinación ajena, 2. Decoración, 3. Participación coartada, 4. Participación tolerada, 5. Se asignan roles, pero informando a las personas, 6. Coacción, 7. Codeterminación, 8. Autodeterminación, 9. Autonomía. En esa misma línea, en la obra Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making, Gerison Lansdown (2001, 2005), especialista en Derechos del Niño, con base en su experiencia de trabajo con niños y niñas, explica que desean estar implicados en los asuntos que les afectan, que se les escuche cuando es su vida lo que está en juego, el fundamento de la importancia

y la práctica de la participación de los niños, a su vez propone una tipología más sencilla que se basa en una revisión de una serie de actividades internacionales y que abarca tres tipos de participación:

- a) Procesos consultivos: los organizan personas adultas con el fin de obtener información de niñas y niños.
- b) Iniciativas participativas: permiten a los niños estar involucrados en el desarrollo de las medidas y ofertas.
- c) Proyectos autopromovidos: su fin es que los niños determinen sus propios objetivos y tomen sus propias iniciativas.

Las diferencias más importantes entre las tipologías mencionadas es la manera en que se conciben los niveles más altos de participación. Podemos ver que para Hart, el nivel más alto se presenta cuando las personas adultas comparten y apoyan objetivos de los niños⁸³. En cambio, en Schroder y Lansdown, el nivel más alto se caracteriza por el hecho de que los niños mismos toman sus propias decisiones. Esta divergencia surge de concepciones diferentes en cuanto a la posición que se desea tenga la infancia en la sociedad y de las formas de participación correspondientes.

Sin embargo, cual fuere la tipología los grados de participación de niñas y niños giran alrededor de las relaciones de poder entre niños y adultos y tienen como fin contribuir a que esta relación cambie a favor de los niños, aunque en muchos casos estas tipologías no toman en cuenta los contextos situacionales y socioculturales de los que la participación tiene lugar y adquieren su significado específico.

3.9.2 La participación protagónica de NNA, una cuestión pendiente

Esta perspectiva del protagonismo infantil tiene un camino largo por recorrer en este mundo globalizado⁸⁴, donde, no sólo se menosprecia la participación de los niños, sino de varios grupos de la población

⁸³ Una de las principales críticas a la tipología de Hart, es que se basa en un concepto paternalista de participación, porque aún en sus niveles más altos, siempre tiene lugar bajo la custodia de los adultos.

⁸⁴ Se intenta imponer un modelo socioeconómico en donde el ser humano como tal no es la principal preocupación, como se puede intuir del hecho que en los programas gubernamentales se pone énfasis en los

En palabras de Bernard Schlemmer, quien comenta en la presentación del libro *L'enfant exploité* que “se necesita llevar a cabo una verdadera revolución conceptual para admitir que el niño es un verdadero sujeto –y no solamente objeto de medidas específicas-, un actor social, responsable, y perfectamente capaz de ejercer sus derechos, los cuales son, o deberían ser aquellos de todo ser humano, de todo trabajador en particular [y no solamente aquello, específicos, que responden a su todavía no terminado estado físico y/o psicológico]” (Schlemmer,1996:21). Esta idea resume la perspectiva del protagonismo, de la cual el reto más importante es hablar de un reconocimiento público, por parte de los académicos, desde una perspectiva que necesita ser difundida y atendida, da su pertinencia, donde un discurso hegemónico se trata de imponer a las particularidades socioculturales y económicas de los diversos grupos de la población que coexisten en el mundo, donde el discurso de unos cuantos, los más poderosos domina sobre las percepciones, los hechos y las acciones del resto, y donde pocas veces se ponen en tela de juicio los modelos que se incitan a seguir, desde una perspectiva evolucionista.

La participación no es una norma social que debe ser cumplida, sino una posible condición para lograr ciertos objetivos. Es cierto que todas las personas participan en la vida social, pero la pregunta es en qué medida y de qué manera, la participación no lleva a la emancipación automáticamente, pero sí la emancipación es el remedio para la marginación. Por lo tanto, el objetivo del trabajo participativo es romper la marginación. La participación sigue siendo un concepto clave de este enfoque, pero no es ni el objetivo en sí ni el método, sino que debe ser comprendida como una condición previa fundamental para la definición de los problemas sociales.

Si queremos lograr que los niños se apropien de sus derechos y que aprendan a ejercerlos y a beneficiarse de ellos, es necesario contextualizarlos y hacer que respondan a sus experiencias de vida de los niños. En todo ellos, es importante tener en cuenta que las situaciones de vida de niños y niñas son muy diversas y diferentes para unos u otros.

indicadores y los objetivos económicos y después sociales, una realidad a la que no estamos obligados a reproducir y tolerar.

Los derechos del Niño no serán derechos de los niños y no serán comprendidos y practicados como tales por éstos hasta que niñas y niños no tengan poder y recursos suficientes para fijar sus propias prioridades y para usar los derechos según su propio parecer.

Por tanto, si los NNA tienen oportunidad de ir a la escuela, pero se les niega el derecho a participar de forma activa en las decisiones y en la construcción de las múltiples instituciones sociales: la familia, escuela, trabajo, se les está limitando en su propio desarrollo, inculcando que vivimos en una sociedad jerarquizada, donde sólo algunos cuantos tienen derecho a delinear los caminos a seguir.

En este sentido, la participación para que sea efectiva y genuina es necesario que se entienda como un proceso en el que los niños participan de manera individual o en grupo, que deberá ser a) transparente e informado, b) voluntarios, c) respetuosos, d) pertinentes, e) adaptado a los niños, f) incluyentes, g) apoyados en la formación, h) seguros y atentos al riesgo y i) responsables.

Por parte de la familia, no pone en tela de juicio el modelo de la infancia impuesto, en el cual se supone que las únicas actividades que el niño debe desempeñar se limitan a las actividades de aprendizaje y entretenimiento, quizá con alguna participación en las tareas domésticas básicas. De manera que comparten y reproducen la lógica de que los ámbitos privilegiados durante la infancia son el doméstico y el escolar, por ende, el papel principal del niño continúa.

CAPÍTULO 4. La perspectiva de conocimiento: para la comprensión e interpretación de la participación infantil

El objetivo de este capítulo es el análisis de la información que se obtuvo en el trabajo de campo que se realizó con NNA en dos instituciones de educación básica pertenecientes a los municipios de Toluca y Lerma del Estado de México, así como el trabajo con docentes de las mismas instituciones; a través de una metodología cualitativa, se pretende comprender los significados que están asociados a la participación infantil por medio de la subjetividad de los niños y niñas involucrados en la investigación. Los resultados muestran que los contextos escolares están lejos de producir una cultura de derechos, el tema de participación solo es aceptado como una estrategia de preparación para la participación política que deja de lado mecanismos y formas de su ejercicio en otros espacios, como el escolar; no obstante, los niños y niñas participan para poder posicionarse como protagonistas de sus propias vidas, y para el caso de los adolescentes es más notable que no se sienten parte de las decisiones que se toman dentro de la comunidad educativa, cabe resaltar que de los mismos NNA nacen propuestas de trabajo y desafíos a cumplir en torno al ejercicio de sus derechos.

En consecuencia, la pretensión última, no es cerrar debate alguno, sino abrir la discusión en torno a la institución educativa como escenario de participación, tomando como punto de referencia lo que conciben los propios NNA sobre la infancia, el derecho de participación, la concepción de sujeto de derecho, así como las condiciones del contexto interaccional que han hecho posible la construcción de tales significados.

La realidad y el deber ser, así como la inmediatez de las demandas urgentes que requieren de arreglos estructurales en los escenarios de interacción, para que aporten significativamente en la construcción de las redes sociales que nos conectan a unos con otros, como seres culturales que otorgamos un sentido al mundo y nos constituimos a partir del sentido otorgado por otros y otras, en este tenor siempre estará vigente una concepción del ser niño o niña, que orienta en gran medida los comportamientos y actitudes de los adultos hacia ellos, el tipo de educación y su estatus que ocupan dentro de la familia, la escuela y la sociedad en general.

Toda esta complejidad problemática nos llevó a considerar como la mejor perspectiva de conocimiento a la Investigación cualitativa.

4.1 Sobre la investigación cualitativa

Los derechos humanos no son una disciplina ni tienen una metodología específica; son un objeto de estudio que puede constituirse en normas, relaciones sociales, relaciones políticas o procesos y que, por ende, pueden ser estudiados a partir de distintos métodos y diversas técnicas de investigación (CDHDF, 2012).

Si, partimos de nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo se configura el derecho de participación infantil?, a partir de la metodología empleada el objetivo no es crear leyes generales, sino explicar las interacciones que se presentan entre los sujetos involucrados en el ejercicio de los derechos.

Como se planteó desde el inicio de la investigación las categorías analíticas nos permiten simplificar la realidad y reconstruir las causas, así como el proceso a través del cual se produce esta configuración.

Así, tenemos que el argumento inicial es que el ejercicio del derecho de participación en NNA se puede configurar a partir de la interrelación entre lo establecido en el discurso de los derechos y la promoción de la participación infantil que ampliamente se difunde en el ámbito educativo (lo instituido) y las prácticas sociales que desconocen a los niños como protagonistas sociales, ello porque persiste el concepto moderno de infancia que los sugiere como sujetos en proceso de crecimiento y desarrollo, sin capacidad de razón y acción en los asuntos relacionados a su educación (lo instituyente); por ende, tenemos que los saberes y acciones de los docentes dentro del aula que podrían guiar el ejercicio del derecho de participación y contribuir a la adquisición de la autonomía progresiva, se obstaculiza por prácticas estereotipadas y normativizadas, permeadas de un pensamiento adultocéntrico.

El posicionamiento del interés por los NNA como sujeto personal que vivencia el mundo en procesos intersubjetivos y particulares, son condiciones que favorecen la expansión y refinamiento de la investigación cualitativa, como una forma de construir

conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven, perspectiva que ha venido tomando auge en el contexto latinoamericano en las últimas décadas.

La investigación cualitativa se constituye como la más adecuada para develar no sólo el sentido de las complejas interacciones sociales dentro del grupo de NNA que nos ocupa, sino que permite entender las condiciones del contexto escolar que enmarca su experiencia; la investigación cualitativa ha sido la tónica dominante en el acercamiento a la población infantil, quizá por haber sido la primera en aparecer en escena al ubicar a los NNA como sujetos de investigación; es importante señalar que más allá de los problemas que surgen de la aplicación de cada técnica en la investigación cualitativa, el rango común de dificultades que presenta la investigación con NNA son: la complejidad del acceso personal a los niños, la interpretación de la conducta y el discurso, así como las implicaciones éticas de tal acceso (Rodríguez,2007).

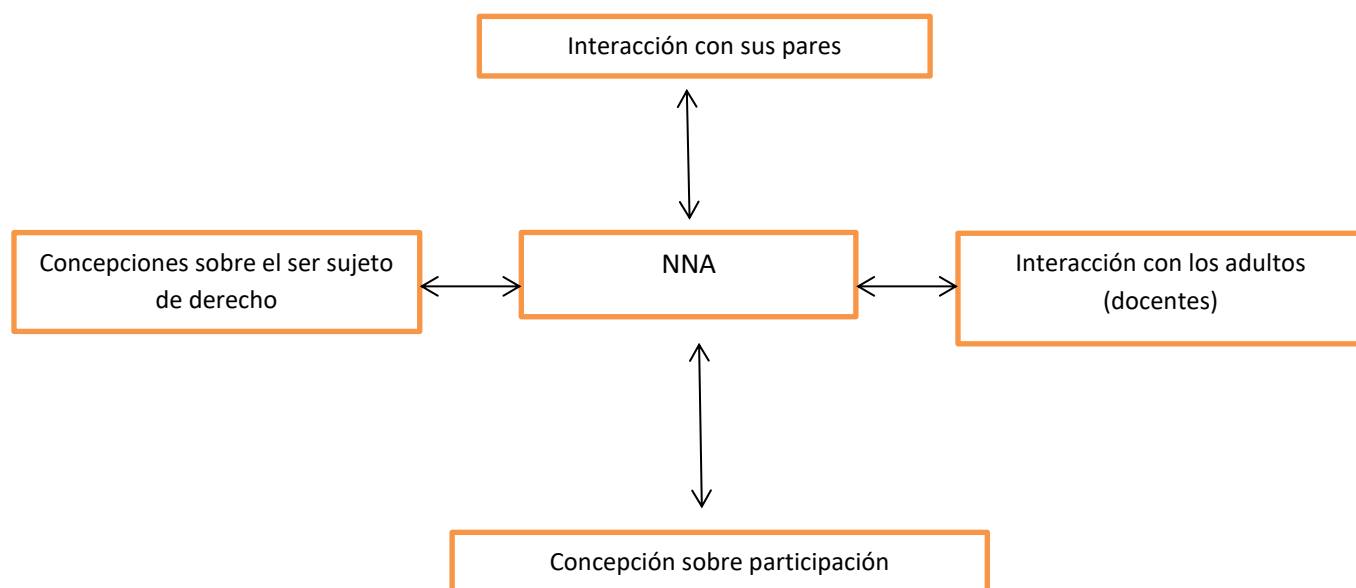
En la investigación con NNA, la brecha generacional es un determinante (Fuhs, 1999), desde un punto de vista de la infancia lo que se ofrece en realidad es una reconstrucción adulta de la perspectiva de los menores de edad, sujeta a múltiples interferencias radicadas en la propia experiencia de los investigadores; no es despreciable el efecto que tiene en el investigador la presencia de un recuerdo de su propia infancia, misma que puede formar parte del análisis de la realidad que se estudia.

La confluencia de una infancia recreada y una infancia observada es una de las más agudas fuentes de complejidad en la investigación con los NNA y tienden a convertir a la infancia en algo extraño o difícil de interpretar para el adulto que lo investiga, ya que existe una circunstancia insoslayable en la práctica investigadora de que todo adulto ocupa un estatus establecido sobre la base de una relación asimétrica que los niños tienen presente.

Tomando en consideración estos puntos es importante la aplicación de técnicas cualitativas de investigación, porque producen un contacto más cercano con los

sujetos estudiados, así al plantearse el acceso directo a los menores de edad que en este caso fueron alumnos, es probable que encontremos un conjunto de particularidades que en la experiencia vivida se convierten en dificultades, tales como la inevitabilidad del eje generacional, la complejidad del acceso a la población infantil y la interferencia de las pre- nociones adultas.

En este caso lo que nos interesa comprender es la configuración subjetiva del derecho de participación infantil. Un posible mapa conceptual sería el siguiente:



FUENTE: Elaboración propia.

Se observa que las flechas van del centro hacia cada uno de los aspectos que intervienen en el proceso y son bidireccionales, suponen relaciones de ida y vuelta. Los aspectos que intervienen en la conformación del proceso, aunque estamos en una realidad simplificada, son múltiples y no sólo tienen relación con el factor central NNA, sino también entre sí.

Con estos elementos se pretende operacionalizar un diseño metodológico mediante categorías y una matriz analítica, como la que se plantea a continuación:

Matriz analítica de un análisis de procesos			
Categoría analítica	Dimensiones	Fuentes	Técnicas de investigación
Infancia	Construcción social	NNA	Entrevista
	Interés superior del niño	Docente	Entrevista
Sujeto de derecho	Titularidad del derecho	Docentes	Entrevista/ observación participante
	Edad legal	NNA	Entrevista
	Capacidad	Docentes/ NNA	Entrevista
Derecho de participación	Opinión	NNA Docente	Entrevista estructurada
	Madurez	NNA/Docente	Entrevista/ Observación participante
	Toma de decisiones	NNA	
	Juicio suficiente	NNA/Docente	
	Escucha	NNA	
Institución educativa	Interacción	NNA	Observación
	Clima participativo	NNA	Participante
	Aprendizaje significativo	Docente	Entrevista

Fuente. Elaboración propia.

En esta investigación se tratan a los hechos como objetos sobre los cuales se hacen afirmaciones que derivan en procesos de interpretación que, a su vez, generan abstracciones provenientes de una teoría.

Sin duda, los procesos de construcción subjetiva de los derechos humanos son relevantes para desarrollar incidencia a partir de criterios como la participación o el derecho a la consulta como mecanismos para asegurar el ejercicio de un derecho, así como para construir los diálogos interculturales necesarios para comprender el significado de ciertos valores generales constitutivos del derecho de participación.

Además, cabe señalar que los análisis de construcción subjetiva son un aspecto importante del estudio de los procesos sociales, aunado a que la investigación con NNA presenta una conexión con el desarrollo de la nueva manera de ver a la infancia en la sociedad moderna, la profesionalización creciente del conocimiento y cuidado de los niños, fenómeno característicos de la modernidad, está abriendo paso a una transformación del propio concepto de infancia, en la medida en que cada vez suena con más fuerza la expresión la voz de los niños para hacer referencia al derecho de estos a expresar libremente sus intereses.

4.2 Particularidades de la investigación con NNA

En la investigación con niños y niñas se ha encontrado un cierto rechazo a la idea de tomarlos como unidades de observación y acceder directamente a ellos a la hora de recabar datos, se ha argumentado que tienen problemas para distinguir lo que es real de lo que no lo es, carecen de experiencia o conocimiento suficiente para opinar; o que lo que dice el investigador es en realidad, una versión de la realidad inculcada por los adultos y construida socialmente.

Dentro de las aportaciones de la sociología de la infancia como campo emergente propone el uso de técnicas de investigación sobre la población infantil, en la que deben observarse las diferencias existentes en relación a las características propias de los NNA y su interacción social con el investigador, así como administrar aquellas cuestiones comunes generalmente referidas al respeto a la privacidad, la libre decisión de tomar parte en el proceso de investigación y la cuestión de asimetría en las relaciones de poder entre investigador e investigado.

La investigación con NNA presupone determinadas particularidades y que se resumen en: a) el problema del papel del niño en el diseño de investigación como sujeto – objeto, b) la cuestión de la edad y su significado dentro del proceso de investigación, c) riesgo del adultocentrismo del investigador y d) los dilemas éticos de la investigación con menores de edad. Se hace tal mención en virtud de que en la realidad, es fácil que la condición de no sujeto o menos que adulto, constituye a la madurez como un paradigma normativo a la hora de otorgar al individuo su condición como tal, es lo que

conduce con frecuencia al situar al niño en los diseños de investigación más como objeto a observar que como sujeto a investigar. Esto es muy importante, ya que los objetos no tienen derechos y pueden ser manipulados por el investigador sin tener en cuenta su opinión ni sus manifestaciones de agrado o desagrado respecto a participar en algún asunto.

4.3 Descripción del trabajo de campo

En este apartado se da cuenta del proceso de la investigación con NNA dentro del ámbito escolar, se trabajó con una muestra no probabilística⁸⁵, seleccionada con base en la autorización y disposición que se obtuvo de las instituciones participantes.

Para entender cómo se configura la participación infantil en el diseño del trabajo de campo, el proceso de observación dentro del espacio microsocioal (salón de clase) se consideró a partir de tres aspectos: a) las acciones que los maestros permiten hacer a los alumnos durante la clase, b) las acciones que son reguladas, desde acuerdos o reglamentos de asignatura, c) las acciones sancionadas ante el incumplimiento de acuerdos y reglas establecidas.

Una vez que fijaron estos aspectos, en el trabajo de campo se privilegió el análisis de los puntos empíricos identificados, por ejemplo: las actividades que conforman los esquemas de acción de los maestros, así como las relaciones que establecen los maestros con los estudiantes durante las clases y la finalidad que subyace a los tipos de relación que establecen con los estudiantes.

El trabajo de campo se dividió en varias etapas. La primera se realizó a partir de la observación en un grupo de primer grado en la primer escuela. Después de realizar la observación a partir de los puntos empíricos, la segunda etapa consistió en pilotear la consistencia y confiabilidad de los datos con la aplicación de un cuestionario y entrevistas a profundidad, lo que permitió identificar los puntos empíricos de observación a través de la contrastación de la información obtenida a través de las

⁸⁵ A diferencia del muestreo probabilístico, la muestra no probabilística es producto de un proceso de selección aleatoria. Los sujetos en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador

entrevistas y el cuestionario. Esto permitió realizar un bosquejo de los aspectos que necesitaban ser ampliados.

La tercera fase del trabajo de campo implicó ordenar y jerarquizar los puntos empíricos, para analizar y establecer relaciones entre los aspectos registrados en la memoria metodológica y a través de la aplicación de cuestionarios y la entrevista, para obtener información complementaria, a partir de la cual se diseñaron preguntas estructuras, que fueron piloteadas para valorar su consistencia y confiabilidad. La cuarta fase del trabajo de campo se conformó por el orden y análisis de los datos, mismos que se presentan más adelante.

4.3.1 Población de estudio

Caso 1

El estudio se realizó en una institución educativa EPO 201, que pertenece al sistema de educación pública, en el turno matutino. La institución escolar está compuesta por tres directivos y 25 maestros frente a grupo, 6 apoyos escolares, 5 administrativos y 4 intendentes, para un total de 40 elementos del personal institucional. La escuela pertenece a un estrato socio económico bajo del municipio de Lerma, ubicada en San Pedro Tultepec, una escuela caracterizada entre muchas otras cosas, por el nivel alto de situaciones de violencia y robo alrededor de la comunidad escolar, con presencia de consumo de alcohol y drogas en algunos alumnos y un rendimiento escolar muy bajo, la mayoría de ellos menciona la presencia de conflictos familiares de diversa naturaleza que afectan de manera significativa la estabilidad emocional y su desarrollo en general, quienes en algunos casos han sido víctimas de maltrato físico, por parte de algún familiar.

Estas situaciones que viven en su contexto social, en su ambiente familiar y comunitario han permeado en el escenario escolar, generando en consecuencia conflictos de diferente orden y naturaleza, que afectan de manera negativa tanto su convivencia como su situación académica.

Evidencia de ello son: los niveles altos de intolerancia que se manifiestan en agresiones físicas y verbales, el bajo nivel de escucha respecto a las opiniones de los demás, la incapacidad de resolver problemas simples de convivencia y la búsqueda permanente de los docentes como mediadores en la toma de decisiones; incumplimiento frecuente de normas o acuerdos así sean pactados de manera voluntaria, uso inadecuado de los conductos regulares para la solución de las dificultades, tensiones no resueltas que aunque se silencien deterioran las relaciones, uso de estrategias de mediación inadecuadas que acrecientan el conflicto, decisiones unilaterales por parte de algunos docentes sin que se considere la opinión de los alumnos en la implementación de alternativas para la solución de las problemáticas.

Caso 2

La segunda institución educativa es la EPO 23, que pertenece al sistema de educación pública, en el turno matutino. La institución escolar está compuesta por 4 directivos y 35 maestros frente a grupo, 4 apoyos escolares, 8 administrativos y 5 intendentes, para un total de 40 elementos del personal institucional. La escuela pertenece a un estrato socio económico urbano del municipio de Lerma, ubicada en San Pedro Tultepec, una escuela caracterizada entre muchas otras cosas, por ser la de mayor demanda en la comunidad, los alumnos en su mayoría son de padres profesionistas, existe una rivalidad entre algunos compañeros lo que propicia un gran número de enfrentamientos entre los mismos alumnos.

4.3.2 Características de los sujetos de estudio

Trabajar con una población infantil y al ser ésta una franja etérea escasamente abordada desde la investigación del derecho, se pretendía aprovechar la experiencia de los NNA que participaron en el parlamento infantil, por la importancia que esta actividad puede generar en su vida como estudiantes, considerando que tal situación les ubica en una posición de mejores informantes. Es importante aclarar que la adjetivación de “mejores”, en este caso particular, no hace referencia a condiciones de tipo personal o de desempeño académico sino a la ventaja comparativa que pueden

tener, frente a niños y niñas que cursan el mismo grado pero que no cuentan con dicha experiencia.

La invitación a participar en la investigación se hizo inicialmente a través de una conversación personal con cada uno de los 45 alumnos de los grupos con los que se nos permitió trabajar, con la finalidad de no afectar el tiempo en sus clases, quienes demostraron interés y disposición, al final fueron 25 y 20 de cada institución.

Edad de los informantes

Variable	Caso 1	Caso 2
Edad	Número	Número
15	10	12
16	10	4
17	5	4
Total	25	20

Los adolescentes de la investigación cursaban la educación media superior y sus edades oscilan entre los 15 y 17 años en los dos casos, es evidente que el mayor número de participantes se encuentra entre la edad de 15 y 16 años, en virtud de que la invitación fue voluntaria y los alumnos de 1° y 2° grado presentaron mayor disposición para participar en las actividades escolares.

Dentro del ambiente familiar en el que viven los NNA que participaron en la investigación, tenemos que existe una variedad en cuanto a las personas con las que conviven en su día a día.

Variable	Caso 1	Caso 2
Personas con las que vive	Número	Número
Ambos padres	15	12
Madre	6	6
Padre	1	1

Hermanos	1	0
Otros parientes	2	1
Total	25	20

Cerca de un poco más de la mitad de los alumnos en los dos casos, viven con ambos padres; cabe mencionar que la convivencia con ellos, no excluye que otros miembros de la familia se encuentren bajo el mismo techo y es frecuente la presencia de abuelos, tíos y primos en este tipo de familias; principalmente en el caso 1 la presencia de la familia extensa se menciona con mayor frecuencia, esto puede ser consecuencia de que por encontrarse en una zona rural la dinámica familiar involucra a otros familiares.

El segundo rubro y que resulta importante es que un número considerable vive sólo con un progenitor que en la mayoría de los casos es la madre.

Variable	Caso 1	Caso 2
Número de hermanos	Número	Número
Ninguno	1	3
1-3	19	17
4-6	5	0
Total	25	20

Con relación al número de hermanos, un gran porcentaje de niños tiene entre 1 y 3 hermanos, es significativo que es muy bajo el número de niños que viven como hijos únicos. Lo cierto es que cada vez es menos frecuente que las familias tengan más de tres hijos aunque, como se verá más adelante los padres aún son personas jóvenes.

La aproximación a los niños y a las niñas durante el proceso de la investigación, con el propósito de obtener y construir los datos, estuvo siempre medida por la experiencia del encuentro personal en los escenarios que frecuentaban cotidianamente y en situaciones naturales en las que realizaban funciones inherentes a su rol de estudiantes, con la finalidad de evitar la actuación al momento de sentirse observados.

a) Características de los docentes

Los cuestionarios para docentes se aplicaron en dos momentos. En el primer momento se solicitaron datos para obtener las propiedades del ser, por ejemplo: edad, años de servicio, formación, puesto y función; información que permitió caracterizar a los informantes.

En el segundo momento de aplicación, se profundizó en las nociones de los maestros respecto a la participación, derechos, interés superior del niño, madurez y sujeto de derechos; nociones que fueron consideradas como subcategorías en el diseño del Marco Teórico.

En este apartado se realiza una descripción textual de algunas propiedades individuales y el proceso de selección de los informantes: Con la finalidad de valorar la consistencia y confiabilidad de información que se obtuvo en la primera y segunda etapa del trabajo de campo, fueron seleccionados 6 informantes, a quienes se aplicaron preguntas estructuradas, de esa manera fue posible determinar la consistencia y alcance de los aspectos que se manejaron inicialmente para la construcción de los indicadores. El proceder en la selección de informantes implicó establecer algunos criterios para su selección, por lo que este apartado se describe de manera general a los 3 informantes clave, que se eligieron y los criterios para su selección:

- A) Ser profesor horas clase de alguna de las instituciones seleccionadas como escenarios de la investigación.
- B) Trabajar como profesor horas clase en uno o dos de los grupos seleccionados para la investigación.
- C) Aceptar ser observado durante sus clases con los grupos de primer grado.
- D) Contar con tiempo para dialogar durante las entrevistas a profundidad
- E) Aceptar el uso de grabador de audio durante las entrevistas.

Los criterios de selección se establecieron después de dialogar con los maestros que imparten clase en los grupos de primero y segundo grado y que inicialmente aceptaron ser observados durante sus clases. Dentro de la propiedad del ser, tenemos la edad de los maestros, en el caso 1 el 66.6% era mayor de 36 años y menor de 50 años y el 33.3% eran mayor de 50 años; en el caso 2 el 25% de los maestros se encontraba entre 30 y 34 años, el 50% entre los 35 y 49 años y el 25% eran maestros con edades que superaban los 50 años.

Con relación al sexo de los participantes, en el caso 1 la totalidad fueron mujeres y en el caso 2 el 70% eran del sexo femenino y el 30% de sexo masculino.

En cuanto al nivel educativo de los docentes el caso 1 presenta que el 60% cuenta con una licenciatura que estudio en una escuela Normal y 30% cuentan con un posgrado, en el caso 2 el 40% cuenta con el título de licenciatura y 60% se encuentra realizando un posgrado.

La información de los docentes que se captó a través de las entrevistas, aportó un elemento empírico que no había sido considerado inicialmente, por ejemplo: cuando se le preguntó a algunos docentes respecto a su principal papel en la escuela, uno de los informantes, refirió que lo más difícil es la forma en que te llevas con ellos [estudiantes], lo más importante es medir la autoridad dentro del salón de clases. Hay chicos que les molesta que les estés llamando la atención, que te retan dentro del salón, se te pone al tú por tú, si te llega a ganar, ¿qué puedes hacer?, tal vez levantarle más la voz, o tratar así como que ganarle, pero de igual forma hasta ahí, y si él te gana o te empieza a gritar, quedas en mal, con los demás alumnos y casi casi, como que te pone en evidencia. Entonces en mi opinión, como que debe ser equitativo. Ni tan enojón o regañón y tampoco dejar que ellos hagan el relajo y todo eso. (Informante 1).

La respuesta anterior, permitió identificar un elemento empírico para dar respuesta a las preguntas de investigación. El temor de los maestros a perder *la autoridad* dentro del grupo, es un elemento que se hizo evidente durante algunas de las entrevistas a los docentes. El tema de la autoridad de los maestros en el aula hace referencia a los que señala Anzaldúa (2012) respecto a lo que subyace en la relación maestro-alumno

pues mediante esta relación “se realiza el ejercicio del poder en la escuela, [...] a través de un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, normas e instituciones (articuladas en un sistema burocrático), que tiene la función de construir sujetos “educados” (con conocimientos elementales y el “moldeamiento moral-disciplinarios”) que el sistema social requiere” (Anzaldúa, 2012: 27). El término “autoridad” fue empleado de manera constante en el discurso de los maestros entrevistados, haciendo referencia a su importancia para que los alumnos *cumplan* con lo que se les pide.

Los docentes como actores educativos construyen y reconstruyen sus concepciones sobre la participación infantil, primero individualmente, resignifican sus concepciones y adquieren otras, a través de las distintas relaciones que establecen en la vida cotidiana en la escuela. Los cambios que experimentan las relaciones entre los diferentes actores educativos exigen de los docentes la adaptación y el desarrollo de habilidades para hacer frente a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana e implica identificar y describir los elementos que se interrelacionan para configurar el concepto de participación.

4.3.3 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación utilizadas para interpretar la configuración de la participación infantil son múltiples y variadas, entre ellas están: los documentos, las personas, los contextos, las relaciones, los acontecimientos o situaciones sociales las cuales se constituyeron como fuentes primarias, seleccionar cada una de estas implicó proceder de forma gradual para asegurar la variabilidad.

Es importante dar cuenta de las técnicas utilizadas para la construcción de los datos y que fueron: la observación participante, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y entrevistas a profundidad.

La aplicación de los instrumentos en los docentes tuvo por objeto establecer un perfil personal y profesional, para identificar fortalezas y debilidades en su desempeño como docentes y garantes de derecho, mismas que en resumen pueden ser las siguientes:

Las técnicas de investigación

Fuentes		Técnicas	Instrumentos de Registro	Número	
				Caso 1	Caso 2
Acontecimiento		Observación Directa	Guía de observación Lista de cotejo Videograbación	5	5
Actores	NNA	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista Audio- grabación	25	20
		Entrevista a profundidad	Guía de entrevista Audio- grabación	3	4
	Docentes	Cuestionario	Cuestionario	3	3
		Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista Audio- grabación		
Documentos	CDN Legislación Doctrina	Revisión Documental	Matriz de categorías	Análisis de contenido	

Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, se utilizó una metodología que responde a la necesidad de combinar de manera permanente la descripción y la interpretación, como procesos ampliamente validados en la construcción de textos sociales de esta naturaleza, pues, cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de

investigación, la labor del investigador no se limita a registrar. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguientes. De ahí, que los veinte registros de la observación participante de actividades tales como: encuentros con el consejo escolar en situaciones de conflicto escolar (10), actos comunitarios (3), descansos (3), situaciones conflictivas (6) y clases (3) se plasmaban en la memoria metodológica para facilitar su análisis.

Vale la pena resaltar que para lograr el ajuste y la articulación entre percepción e interpretación, con lo cual resulta beneficiada la calidad del registro observacional, no siempre fue posible seguir las rutas acordadas o previamente planeadas, pues en muchos momentos se hizo necesario asumir con flexibilidad las distintas formas y niveles descriptivos, y se requirió de ejercicios exhaustivos y de carácter un poco más objetivo en torno a asuntos mucho más generales no previstos inicialmente, pero que guardaban estrecha relación con el fenómeno en estudio, mientras que en otros, el énfasis giró de inmediato en torno a la identificación y precisión de categorías significativas para los NNA participantes, frente a las cuales ya se había tenido alguna aproximación intuitiva.

a) Observación Participante

La observación participante es considerada como la herramienta fundamental en el trabajo de campo de estudios cualitativos, pues es el instrumento por excelencia para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia de los grupos humanos, que con su actuar y discurrir van construyendo cultura, la cual puede ser leída y recreada significativamente desde la perspectiva de los propios involucrados.

En la investigación con NNA, la experiencia nos demostró que era mucho más cómodo y confiable simplemente estar ahí, en situaciones de interacción natural y espontánea⁸⁶ en los diferentes eventos, haciendo un registro puntual y pocas tomas audiovisuales, dejando para un momento posterior las descripciones detalladas, porque cuando se pretendió hacer registros más sofisticados se notó una extraña predisposición a

⁸⁶ Cabe resaltar que de las limitaciones presentes en la observación era la inhibición de la expresión espontánea o sobreactuaciones como resultado de sentirse observados, así sea en un escenario natural y cotidiano

prepararse para actuar y pensar sus preguntas, trataban de pensar con antelación lo que iban a decir en cuanto se sentían observados.

El significado de una vivencia varía según el momento desde el cual se observa, para garantizar rigor en el proceso investigativo, fue preciso comparar la información referente a un mismo fenómeno, que se obtuvo en los dos casos, en diversos espacios, condiciones y ciclos temporales y/o a través de las experiencias de los participantes, triangulación de la cual la propia percepción no puede excluirse.

La observación participante fue una técnica valiosa para la construcción de los datos de la investigación, porque posibilitó el acercamiento al comportamiento de los NNA, a sus relaciones sociales y a las interacciones con el contexto tal como sucedieron, porque los datos construidos o generadores de la investigación se constituyen como fuente principal que alimenta el estudio y favorece la interacción entre los participantes y el investigador, para generar un ambiente de confianza, necesario para llegar a los significados aceptados de un grupo de personas con el cual no están familiarizados.

b) Entrevistas

La aplicación de entrevistas a los NNA, ha de tomarse con una visión respetuosa con base en el orden legal derivado de la propia CDN considerar al niño como sujeto participante en la investigación, exigió, entre otras cosas, pedir su consentimiento a la hora de aplicar la entrevista; en el ámbito jurídico la propuesta de situar al niño en la investigación con el estatus de sujeto de derecho, a través de estrategias metodológicas participativas en las que el niño es un actor social como un pequeño teórico de su propia condición interesado en su proceso de construcción de sus relaciones sociales, el niño es sistemáticamente subestimado y esto lo convierte en una fuente de información y comprensión de su realidad social no suficientemente explorada.

La entrevista a profundidad permite aprender a escuchar al otro, es un requerimiento básico para la construcción del sentido de los textos sociales, razón que justifica su utilización como técnica complementaria de la observación participante. Esta técnica estuvo orientada a la creación de situaciones de diálogo cara a cara, con el fin de

apoyar la construcción de los argumentos que iban surgiendo de manera hipotética durante las primeras fases del estudio y que requerían ser reforzadas con el aporte de los actores, considerados claves dentro del proceso, cuya información aún no había sido captada a través de las técnicas hasta el momento aplicadas. El primer acercamiento a los NNA entrevistados giró en torno a una relación conversacional sobre alguna temática general de la vida cotidiana que les interesara, como es el caso de la música, el juego, de las amistades, del deporte, de sus gustos y otros que ellos simplemente iniciaban, prestando especial cuidado para que esto no se convirtiera en una simple y vana conversación que desviara el propósito de comprensión del fenómeno a estudiar. Una vez creado el tono y la naturaleza de la entrevista, o dicho de otro modo, una vez captada la atención y posicionada de manera natural la experiencia sobre lo que interesaba indagar, se continuaba con la entrevista reflexiva porque permite que la charla fluya de un modo que parezca natural, aunque no por ello, se diluyera el hilo conductor y se dejara de ejercer el control sobre los procedimientos a través de preguntas indirectas. Esta técnica se implementó con tres niñas y dos niños, seleccionados entre los veinte que participaron en todo el proceso investigativo a partir de criterios tales como: el interés y disposición manifiesta por participar, sensibilidad respecto al fenómeno que nos interesaba comprender, habilidad comunicativa, tiempo de vinculación al proyecto, nivel de reflexión, apropiación de la experiencia y espontaneidad para la controversia y la crítica. En la medida en que se desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar las impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones, resultó muy conveniente realizar la entrevista en dos momentos, uno inicial orientado desde cuestionamientos que invitaban a que los NNA se refirieran de manera espontánea a la experiencia vivida, haciendo uso de la palabra en algunos casos para solicitarles aclaraciones porque había quedado algo confuso o que profundizarán en un asunto un punto medular a la hora de las entrevistas es la capacidad de los niños y las niñas para concentrarse por mucho tiempo y hablar en torno a un mismo asunto. Como situación inevitable, y por tanto, disculpable, había que considerarla metodológicamente y por eso, en algunos casos la entrevista se realizó en dos sesiones de entrevista con cada informante.

La entrevista se utiliza para reconstruir la realidad de un grupo social, los entrevistados individuales son tratados como fuentes de información general, en el escenario de una entrevista se pide al entrevistado que asuma la identidad de un grupo al formular sus contestaciones.

Se presentan a continuación las categorías centrales de la investigación: infancia, participación y escuela, con sus respectivas tendencias, construidas en el marco del proceso de la investigación, en el que fue una experiencia vital adentrarnos al pensamiento infantil y develar sentido en la cotidianidad del escenario escolar.

4.4 El sentido de la infancia

Con la metodología implementada en esta investigación se buscó indagar en la construcción de los saberes acerca de la infancia que tienen los NNA, en las entrevistas realizadas respecto a la categoría de infancia, sus respuestas se remiten a su experiencia en este periodo de su vida y aparecen palabras, como: “frágil”, “cuidado”, “juego” “ternura”. Detrás de este concepto de fragilidad y de cuidado se relaciona con la idea de un estado de riesgo vital de la niñez en su relación con el entorno: “entonces creo somos frágiles, lo frágil es cuando es pequeño” (Roberto, Caso 1).

Dentro del discurso también aparece la imagen del niño o niña inocente, que se relaciona con la idea de pertenencia a un territorio virginal o inmaculado, donde los problemas del mundo real no constituyen un referente: “cuando eres niño no sabes de la realidad entonces hay que proteger esta inocencia para que no se vuelvan malas las personas y les hagan daño” (Sofía, Caso 2)

Otra imagen muy presente es concebirlos como “diamantes en bruto, esponjitas que absorben todo”. Estas nociones tienen una procedencia clara, más bien son parte de un discurso de los adultos, tanto de sus padres como de los docentes para referirse a ellos.

Vinculado con lo anterior aparece también la imagen de los niños y niñas como “posibilidad del futuro”, que se asocia con una perspectiva mesiánica, donde las

personas menores de edad resultan un factor esperanzador para la realidad adulta, como “futuros ciudadanos y ciudadanas” y “futuros gobernantes” nociones que se pueden reconocer en el discurso político.

En otro aspecto y principalmente en los niños y niñas que provienen de familias de las cuales la cabeza es la madre o conocida como madres solteras, los niños se entienden como “generadores de fuerza para los adultos”, en referencia a los discursos que provienen de sus madres y que se relacionan con el sacrificio que representa la educación y la formación infantil en un contexto de pobreza. En este caso los niños se convierten en un motor que permite a los sujetos adultos salir adelante, “mis hermanos y yo somos la fuerza de mi mamá, porque todo lo que ella hace es para que nosotros seamos mejores personas” (Informante 03, Caso 2).

En lo que respecta a las entrevistas realizadas a los docentes de educación básica, dentro de su discurso se encuentran nociones como: “tesoro del mundo”, “inocentes”, “esponjitas”, “luz”, “vulnerables” y las que se refieren a la “infancia como mejor etapa de la vida”. Estas nociones tienen una persistencia durante su formación universitaria, que dan cuenta de la importancia de su propia experiencia en la infancia.

En cuanto a las concepciones que los docentes reconocen como parte del discurso pedagógico tradicional y que proviene de su formación universitaria, se encuentran palabras como “el niño invisible”, “niño como sujeto de derecho” y “niño como ciudadano”; sin embargo, estas nociones se constituyen aisladamente y poco problematizadas, por lo tanto, no logran conformar un discurso articulado y fundamentado sobre la niñez. Se hacen parte de una noción ambigua sin límites claros acerca de la infancia, que se esgrime en distintas circunstancias y contextos, sin importar su especificidad, pueden tener presente la palabra sujeto de derecho, sin tener claro lo que este significa.

Aunado a que se nota una ausencia en la formación respecto a la generación de un conocimiento autónomo, que articule su experiencia personal con las nociones y criterios que emanan de la formación, en una construcción sólida. Dentro de las significaciones de los docentes aparece la infancia de los niños y niñas

transformadoras, expresado en “pienso que los niños son transformadores de su realidad, de sus vidas, de sus relaciones, de sus sentimientos, de su aprendizaje, que si se lo proponen pueden lograr lo que ellos quieran y ser mejor que las otras generaciones”(Docente 01, Caso 2), vemos que este concepto proviene de la tradición desde la que se concibe a los NNA como transformadores del mundo y de su entorno, alberga una idea del futuro y el origen de la infancia como posibilidad de ser, de igual forma puede estar ligada a una concepción de los NNA como condicionantes de cambio, en el sentido de despertar una confianza desmedida en la infancia como agente bueno, cuyo entorno tiene posibilidades de mejoría, bajo esta temática se comprueba la visión sobre los NNA como existencia futura y no como presente, en una dimensión plena de personas en su contexto específico.

Dentro del discurso de los docentes la infancia transformadora se hace visible a través de la práctica docente que en el discurso otorga un “poder especial”, mismo que se reafirma cuando se dice “en el aula no solo yo enseño, en muchas ocasiones yo aprendo de ellos, a lo largo de estos años me han demostrado que son seres con mucho potencial, que pueden cambiar su realidad para bien y ser mejor que la que ahora estamos viviendo”. (Docente 03, Caso1)

En este orden de ideas, también se encuentra el hecho de que los NNA son sujetos de derecho, de una manera muy débil y difusa, en las entrevistas que se realizaron a los docentes mencionan que el Plan de Estudios reafirma que los niños son ciudadanos y sujetos de derecho con la obligación de involucrarlos en las decisiones que se toman en el salón de clases, sin embargo, esta idea del niño como sujeto de derecho es de un todo sin partes o una idea absoluta que se cierra sobre sí misma, puesto que a partir de ella no se desprenden acciones específicas o estrategias concretas que coloquen a NNA como sujetos de derechos .

4.5 La participación desde la mirada de los niños

Las expresiones de los NNA en relación con la participación suelen transitar una sensación de goce, disfrutan sentirse escuchados, se sienten valorados e importantes. Para el análisis de esta categoría se tomaron en consideración los siguientes puntos:

Momentos de la participación	Condiciones de la participación	Grados de incidencia
<ul style="list-style-type: none"> • Información • Construcción y reconocimiento de opinión propia • Expresión y escucha 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima participativo • Vínculo • Encuentro • Oportunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultivo • Colaborativo • Iniciativa y compromiso autogenerado

Así, tenemos que los momentos y condiciones necesarias para generar un proceso participativo debe cruzarse con los grados de incidencia, para indagar sobre las ideas de los estudiantes acerca de la participación en el contexto escolar a través de las entrevistas, las dimensiones que se abordaron en el instrumento de investigación fueron: concepto de participación (con tres subcategorías: información, construcción y reconocimiento de opinión propia y expresión y escucha); ámbitos de participación (con tres subcategorías: aula, institución escolar y ámbito comunitario); condiciones para la participación (con tres subcategorías: clima participativo, vínculo, encuentro y oportunidad o disposición para participar) y tipo de participación (con tres categorías: consultivo, colaborativo e iniciativa y compromiso autogenerado).

Así tenemos que las ambigüedades e indefiniciones en torno a qué es y qué no es participación, se convierte en una dificultad al momento de su ejercicio, se observa que los alumnos refieren al cuestionarles sobre lo que piensan por participación:

<i>Cuando escuchas la palabra participar, ¿En qué piensas?</i>	
Tipo de respuesta	% ⁸⁷
Levantar la mano	41

⁸⁷ Debido a que las preguntas de la entrevista eran abiertas, se agruparon en tipos de respuesta a partir de lo que se obtuvo en las respuestas de los estudiantes, que al transcribirlas se agruparon por semejanza conceptual. Es importante aclarar que la información contenida en las respuestas podía ubicarse en más de una tipología, por lo que el porcentaje presentado para cada categoría no representa a la población, sino a la frecuencia de dicha temática.

Es un derecho	13
Hablar o decir	9
Ayudar	3
Dar una opinión	12
Actividades escolares	3
No contestó	3
Dar ideas	10
Otras	8
Tautológica	16

Como se puede observar la respuesta que tiene el mayor porcentaje fue “Levantar la mano” 41%, seguida de la respuesta de tipo “Tautológica” con 16%, es decir, cuando contestaban con el mismo concepto que se plantea la pregunta. Después refieren que “Es un derecho” con un 13%; “Actividades escolares” con 12%, lo anterior refleja que considerar a la participación como una acción de levantar la mano, con base en Novella y Trilla (2014), estas respuestas pueden ser ubicadas en la categoría de la participación consultiva, debido a que los alumnos emiten una opinión a través de una acción simple, no emiten una idea que implique escucharles y darles la oportunidad de intervenir en proyectos o actividades, en otorgarles la posibilidad de ayudar y de permitir que su participación tenga efecto en los asuntos para los cuales se consulta.

Podemos destacar el hecho de que los alumnos perciben que su opinión en la escuela es tomada en cuenta, esto se refleja en el hecho de que se les preguntó si consideraban que en la escuela podían emitir su opinión en asuntos que tienen que ver con ellos: 60% refiere que sí podían dar su opinión condicionando la respuesta con el hecho de que el maestro les permitiera hablar.

Dentro de las preguntas sobresalientes también se les cuestiono porqué consideraban a la participación como un derecho, respuestas que se presentan en la siguiente tabla.

<p><i>¿Por qué crees que la participación de los niños y las niñas es un derecho?</i></p>
--

Tipo de respuesta	%
Tautológica	30
Porque puedo expresar mi opinión	28
Porque es un deber	4
Porque somos iguales	3
Derecho a ser escuchados	6
Podemos aportar	6
Expresarnos	15
No contestó	9

Al momento de preguntar sobre si la participación era un derecho, fue un poco complicado ya que la palabra derecho no es un término claro para los niños, lo han escuchado en algún momento, mencionaban que principalmente en materias como Formación Cívica y Ética o en las pláticas que les impartieron en otros ciclos sobre los Derechos del niño, pero no es un tema del que se hable mucho en la escuela, ellos creen que en México no es algo común que se respete la opinión de los niños, porque incluso sus propios padres no tenían la atención de escucharlos cuando ellos querían opinar sobre algún tema importante en casa, ellos consideran que entre más pequeños son menos oportunidad tienen de que los escuchen.

Por su parte, los docentes saben que la categoría participación infantil aparece teóricamente relacionada con el discurso de los derechos, que debe ser incorporada en las acciones educativas que a diario realizan en el aula de clases, sin embargo, admiten una serie de dificultades para que su ejercicio se concrete.

Cabe destacar, que en los dos casos coinciden que no existe una cultura de la participación en el ámbito escolar, los mismos adultos relacionan el ejercicio de la participación con la elección de gobernantes, se observa que desconocen que el derecho de participación implica un amplia gama de acciones y comportamientos y no le otorgan la importancia que ésta tiene en los procesos de aprendizaje de los niños, esto puede responder a que la participación no es una experiencia gratificante en la trayectoria de los adultos.

En las instituciones educativas se tiene un bajo nivel de participación de los alumnos, fue muy recurrente encontrar que en las sesiones de trabajo colegiado los docentes refieren a la participación como un elemento medular dentro de su práctica docente, sin embargo, se observa poca experiencia desarrollada en el tema, la participación no es asumida como un componente esencial de la humanidad de los NNA, sino como un contenido temático únicamente relacionado con las ciencias sociales.

“Pienso que no tenemos mucha experiencia en la participación de los niños y jóvenes, hasta ahora que hemos empezado a trabajar con eso y son los profesores del área de sociales quienes mejor manejan el tema, me parece que desde la primaria se empieza a trabajar con los alumnos contenidos de ciudadanía, democracia y deberes, en algunos casos hasta los alumnos votan para elegir a los representantes del consejo estudiantil, aquí en la escuela esa práctica se dejó de hacer porque no había tiempo para reunirse con los alumnos y consultarle cada decisión que se debe tomar en la escuela” (Docente, 05, Caso 1).

Sabemos de la importancia de la participación de los alumnos en la escuela, en mi caso por ejemplo yo me tengo que enfocar en los conceptos de mi materia y siempre intento involucrar a los chicos, pero yo no he visto que en la escuela se trabaje fuerte para potenciar la participación, los profesores de sociales en sus clases trabajan conceptos como democracia, ciudadanía, gobierno, etc. Pero ya la conformación del gobierno escolar se hace solo por cumplir una norma, pero no es un proyecto fuerte o transversal, tal vez, falta impulso desde el área de la dirección (Docente, 010, Caso 1).

En las narrativas de los docentes se expresan conocimientos de la Ley General de los Derechos del Niño y saben que las instituciones educativas juegan un papel de garantes de derechos, la obligación de promocionar las acciones democráticas de sus miembros. Sin embargo, los temas de democracia, participación y ciudadanía son tratados por los docentes como contenidos temáticos que son transferidos a los alumnos a través de las asignaturas del área de ciencias sociales. No se consideran otros tipos de metodologías que le den significado a la participación de los niños, a pesar de que la teoría sostiene que la mejor forma de aprender a participar es a partir

de la creación de experiencia de participación en las que se produzcan la apropiación de significados y las relaciones de sentido.

La participación infantil no deja de ser un juego de imitación que los docentes de ciencias sociales hacen de los procesos participativos ejecutados por los adultos. Los NNA, como sujetos sociales, configuran a la participación, en un proceso de socialización progresivo y dinámico. Esta configuración se materializa a través del lenguaje y discurso de los docentes, las funciones que desempeñan y las relaciones sociales que establecen; en el marco de referencia legal y conceptual de este nivel educativo, transformando en la vida cotidiana, las pautas de conducta de los estudiantes.

4.6 La escuela en la construcción de la noción del niño sujeto de derechos

A partir de la institucionalización de los derechos en el ámbito educativo se produce un conjunto de dispositivos de muy diversa índole (valores, saberes, prácticas, conocimientos y narrativas) que tienen como resultado la constitución de los NNA como sujetos de formas específicas profundamente vinculados a los valores socioculturales y procesos políticos de cada contexto en particular.

La construcción de la noción de niño sujeto de derecho en el campo de los sistemas de protección de derechos de niños y niñas contemporáneos es de carácter complejo y relacional. Participan en ella no sólo una revisión sobre los principios estructuradores relacionados con los NNA, sino también y fundamentalmente aquellos que directa o indirectamente se vinculan con ellos mediante la asignación de responsabilidades sobre su protección, cuidado y desarrollo. En este caso nos referimos especialmente a las escuelas como institución obligada a propiciar el ejercicio y desarrollo de sus derechos.

La escuela, que en nuestra sociedad es la institución educativa por excelencia, es el espacio cotidiano más relevante en la vida del niño junto a la familia. Es allí donde el niño o niña toma contacto con las normas y valores sociales y estatales, que no siempre son totalmente coincidentes con los que recibe y vive en su familia. En este ámbito se encuentra uno de los mayores obstáculos en la participación infantil: la

distribución jerárquica y vertical del poder. El contacto con los funcionarios, docentes y autoridades lo enfrenta a la experiencia de relacionarse con adultos que ejercen un poder institucional, o sea aquel que no deriva de la persona sino del lugar que ocupa. El Comité de los derechos del niño, en la observación general número 12 expresa su preocupación por el autoritarismo continuo, la discriminación, la falta de respeto y la violencia que caracterizan la realidad de muchas escuelas y aulas. Estos ambientes no son propicios para la expresión de las opiniones de los niños y no se toman en cuenta sus puntos de vista.

Más allá de los contenidos programáticos toda institución educativa tiene un currículo oculto conformado con los aprendizajes que los niños incorporan a partir de las relaciones y experiencias que les toca vivir durante su escolarización, no se trata de una educación discursiva, separada de “lo que se hace”, sino de una práctica dialógica con docentes que más que enseñar proponen y sostienen situaciones donde los NNA aprenden. Se trata de un aprendizaje diferente donde se valora las capacidades del niño de investigar, formarse opiniones y compartirlas con sus compañeros y docentes. La institución educativa se convierte así en un espacio amigable donde el niño es aceptado y respetado como persona.

En algunas sociedades los NNA transitan en su vida cotidiana por otras instituciones, por lo general más flexibles y menos estructuradas en cuanto a su organización y actividades. Es el caso de las instituciones deportivas, recreativas o religiosas. En éstas resulta importante valorar qué lugar se otorga a las iniciativas de los niños, niñas y adolescentes. Si se les permite expresar sus opiniones y éstas son tomadas en cuenta en situaciones tales como: construcción de normas para los juegos u otras actividades; elaboración de normas disciplinarias; propuestas de organización y autoorganización de actividades; formas de procesar discrepancias o conflictos; solución a problemas comunes; búsqueda de respuestas solidarias ante situaciones que afecten a algún miembro del grupo o su familia.

En relación a las actividades deportivas debemos alertar acerca de las modalidades competitivas que en algunos casos estas adoptan al servicio de intereses adultos. Cuando el deporte adquiere características de alta competencia se transforma en una

actividad excluyente, sobre exigente y no acorde a las necesidades de un sujeto en proceso de desarrollo. Estos aspectos cotidianos, aparentemente insignificantes cobran especial relevancia al momento de plantear una transformación cultural centrada en los lugares asignados a NNA y adultos, y las formas de concebir las relaciones entre ellos. Como suele suceder con todos los movimientos democratizadores, los NNA no son mencionados y muchas veces tampoco incluidos en estas transformaciones.

En el ámbito escolar, el derecho de los NNA a ser escuchados cubre todos los asuntos escolares que les afecten directa o indirectamente, desde el diseño del lugar de recreación hasta el diseño del plan de estudios. La experiencia del ejercicio del poder en la escuela es un elemento clave para la comprensión que el niño, NNA puedan tener acerca del ejercicio de poder en la sociedad. La importancia de una cultura institucional de participación es un componente propio de las iniciativas exitosas. La participación debe arraigarse como una práctica asumida como propia por todo el personal, en todos sus puestos y centrada en consolidar relaciones y ofrecer oportunidades de interacción que promuevan cambios.

4.7 Las subjetividades relacionadas con el discurso de los derechos de NNA

Lo que se concluye en esta investigación, posterior al trabajo de campo es que existe un conocimiento general, poco profundo y ligero con respecto a los derechos del niño. La desarticulación basada en el enfoque de derechos y la cotidianidad de los sujetos existe porque aquella se mantiene en plano enunciativo que impide se refleje en la realidad, esta brecha entre la normatividad y la vivencia cotidiana se constituye como un factor negativo determinante para la reivindicación de los derechos de NNA, impide el reconocimiento de los derechos particulares de los niños tratados en la CDN que derivan en posturas marginales de la sociedad, frente al derecho de la participación en general.

El tema de la participación infantil en las instituciones educativas tiene un sesgo a la preparación de los niños en su participación política futura, en la que se espera hacer

uso de mecanismo de representación que garantice la vida en un sistema democrático pleno, solo es aceptada como estrategia de preparación para la participación política que deja de lado otros mecanismos, espacios y formas de participación en el ámbito escolar.

En esta investigación, se plantea que la infancia esta delimitada por un criterio cronológico, que es variable de cada grupo social y en diferentes tiempos, como categoría social define diversas formas y características de relaciones intergrupales e intergeneracionales. En el ámbito jurídico, poco se sabe de la visión que tiene los NNA, de sí mismos, por tanto, estudiar las concepciones que tienen de ser niño/niña permitió que ellos expresaran su experiencia dentro de un mundo de vida a partir de la categoría social de la que forman parte.

Conclusiones

Comprender en la práctica el fenómeno de la infancia y el papel de los niños en la sociedad, de forma que contribuyan a hacerla cada vez más amigable para los NNA, requiere un punto de contacto, que se encuentra en el derecho, esta tesis propone un puente teórico con base en la Sociología de la Infancia, desarrollada en paralelo y de forma muy próxima a la CDN y un puente práctico que lo proporcionó el trabajo de campo realizado con NNA y con adultos (docentes). Ellos y ellas nos mostraron las posibilidades de interacción entre teoría y práctica en el ejercicio del derecho de participación.

El planteamiento general de esta investigación se basa en esta última observación, se aportaron materiales teóricos sobre las concepciones que giran en torno a la infancia y al derecho de participación, desde dos perspectivas: la que construyen los mismos niños sobre su derecho de participación y las concepciones de los profesionales que intervienen en el ejercicio de este derecho dentro de un escenario de participación como es el ámbito escolar.

A través del recorrido teórico, se concluye que la ausencia de una única y clara definición legal de la infancia obedece a que su concepción dista mucho de ser objetiva y universal. Así, cada sociedad, cada cultura, cada sistema normativo, determina explícita o implícitamente qué debe entenderse como tal, cuáles son sus particularidades, y, por ende, que períodos de la edad de las personas incluye. Esto nos lleva a afirmar que la noción legal de niño no es natural; la infancia no es solo una etapa vital de tránsito ineludible para los seres humanos, sino un espacio social en los que se desarrolla la vida de los NNA. Espacios determinados, histórica, geográfica y culturalmente de modo distinto. Espacios establecidos y definidos por los propios adultos, pero reconstruidos por los propios niños en su actuar cotidiano. La realidad percibida y asumida como intangible e inalterable, es el resultado de una actitud colectiva humana compartida y no algo dado o innato.

En el proceso de formación del concepto moderno de infancia, la alianza entre las ideas provenientes del imaginario adulto respecto a los niños y los aparatos teóricos elaborados desde las ciencias sociales ha sido definitiva, el paradigma de la sociología de la infancia conecta bien con algunas de las finalidades que son propias de un enfoque de derechos humanos de los niños, en especial si se refiere a la consideración de los mismos como sujetos de pleno derecho, acreedores de derechos y merecedores de participar plenamente en la sociedad. Cabe señalar que el paradigma sociológico no pretende sustituir a otros, sino sumar conocimientos, herramientas teóricas que sirvan para enriquecer el ejercicio del derecho de participación de los NNA. Si queremos lograr que los niños se apropien de sus derechos y aprendan a ejercerlos y a beneficiarse de ellos, es necesario contextualizarlos y hacer que respondan a su experiencia vital, el discurso de los derechos del niño tal como se ha producido hasta ahora debe ser revisado con urgencia y el derecho de participación puede contribuir a equilibrar el poder, que se inclina, hasta ahora claramente a favor de los adultos.

En la actualidad los derechos del niño son los que emanan de la CDN, tanto la existencia como la aceptación generalizada de esta norma internacional representa un gran avance en lo que se refiere al respeto debido a los niños por su condición de tales, por tanto puede considerarse que los derechos que existen sobre el papel se

materializan en la práctica cotidiana, solo si los niños tienen la oportunidad de conocer y apropiarse de sus derechos, a la vez que formular sus aspiraciones, como individuos, como grupo infantil y como parte del colectivo humano.

En esta cotidianidad, para la investigación se eligió el ámbito escolar por tres cuestiones: la primera atiende básicamente a que la infancia pasa gran parte de su tiempo en la escuela, es el principal lugar de interacción entre las infancias. Es el lugar idóneo, para lograr producir, captar y conocer los discursos de la niñez; la segunda responde a que es el espacio por antonomasia de producción y reproducción de conocimiento, prácticas, discursos y buenos ciudadanos, en ella los NNA se relacionan, aprenden a aprender, se recrean y fabrican las prácticas y discursos sociales y la tercera es de índole pragmático, es el lugar donde es más fácil localizar y convocar a un grupo de niños y niñas para debatir y dialogar. Durante el trabajo de campo, se buscó información relativa a los docentes sobre su papel en el ejercicio de este derecho, para entender la ubicación de los adultos en la configuración de la participación, es necesario pensarlos como sujetos sociales, esto requirió un conocimiento sobre quiénes son, cómo conciben a la participación, qué expectativas tienen sobre los alumnos y sobre ellos mismos; qué saberes propios de la profesión comparten de manera colectiva, componentes desde los cuales los adultos configuran la participación infantil. Del mismo modo, se exige a los maestros comprender que el actuar de los alumnos presupone concepciones y experiencias que los aproximan en la acción e interacción cotidiana en la escuela. Las reglas o normas que se establecen en la escuela pueden tener orígenes muy variados (pueden ser leyes, tradiciones, costumbres), pero su influencia en el ejercicio del derecho es determinante.

El propósito de esta tesis ha sido dar cuenta de la configuración del derecho de participación, a partir de la construcción y concepción de la infancia sobre el mismo; se parte de la hipótesis según la cual esta construcción está condicionada, principalmente por dos dimensiones: instituida e instituyente. La primera dimensión responde al conjunto de saberes presentes en el discurso oficial, sin que esto implique que los docentes cuenten con un amplio conocimiento sobre ellos, y sólo en el caso de aquellas disposiciones que les implica una sanción directa, como la inasistencia o

la impuntualidad, es en la que presentan mayor conocimiento. La dimensión instituida está conformada por leyes, convención, acuerdos oficiales, disposiciones administrativas, así como disposiciones normativas que prescriben, regulan y determinan los derechos del niño, que de algún modo los adultos y para el caso de la investigación los docentes no tienen plena conciencia sobre ello.

Las disposiciones normativas de orden legal, curricular y administrativo coexisten y se interrelacionan en el imaginario de los docentes en torno a la participación infantil, sin embargo, se identificó que en las producciones escritas y orales se hace énfasis en aquellas disposiciones que generalmente son motivo de evaluación y valoración sobre su papel en el aula. Al momento de ser observados durante sus clases, los docentes manifiestan otro tipo de constantes, por ejemplo, no siempre favorecen la participación democrática, pues dan prioridad a mantener el respeto, entre los alumnos, el cumplimiento del trabajo en clase, así como el control de grupo, significaciones imaginarias que de acuerdo con los docentes resultan imperativas para desempeñar de forma adecuada su función en la educación.

Por otra parte, en la dimensión instituyente se resaltó un elemento que por su ausencia en las producciones escritas cobro relevancia, se trata del temor de los docentes. Es importante señalar que no se trata de un temor descontextualizado, sino como producto de sus interacciones cotidianas con los alumnos, en las cuales en la mayoría de las ocasiones se desconoce cuál será la respuesta de los alumnos ante una llamada de atención, ya sea por faltas de respeto, incumplimiento de tareas, nula participación o por decir groserías durante la clase. El temor cobra relevancia como elemento clave en el ejercicio de la participación infantil, al relacionarse con otra propiedad de análisis: las expectativas sobre el papel que deben desempeñar los alumnos durante la clase.

A través del marco teórico propuesto y el trabajo de campo se propuso identificar, facilitar, provocar, de manera crítica, las múltiples concepciones que tiene la infancia de la participación, lo que permitió evaluar las prácticas y discursos que realizan los adultos, y convertirse así en los propios fiscalizadores con el fin de promover una participación más crítica, autónoma y propia de la niñez.

La participación dentro del escenario escolar, si bien tiene relación con el discurso sobre la inclusión, los derechos de la niñez y la democracia, no enuncia oportunidades claras para su realización práctica en este ámbito, el marco regulatorio es insuficiente en cuanto a procesos inclusivos para la construcción de un proyecto académico dentro de las escuelas; excluye a los alumnos en la definición de reglas y normas escolares, de la participación en las decisiones pedagógicas, de un involucramiento amplio en la definición de los problemas comunes y no garantiza agencias de participación estudiantil auténticas y con poder efectivo.

Lo anterior implica reconocer, tal como lo sustenta O'Donnell (2000:519-570), el papel que puede desempeñar la regulación normativa en la construcción de sujetos con agencia como premisa básica de la democracia. En contraposición con este potencial, la escuela sufre una reglamentación excesiva y crecientemente restrictiva de la autonomía de directores, maestros y estudiantes. A esta condición que imposibilita el desarrollo de la agencia, se suma la arbitrariedad y consecuente falta de sentido que presentan algunas reglas y normas escolares para los alumnos, en gran medida porque carecen de sustento, al tiempo que existe una regulación arbitraria y restrictiva de la autonomía de los actores escolares, particularmente de los estudiantes, se abren muy pocas oportunidades para la participación de los NNA en el dominio de la toma de decisiones vinculantes. Pero probablemente la limitación más importante a la participación es la falta de agencias para canalizar la voz de los menores de edad de forma auténtica, autónoma y eficaz. Según el marco normativo, los estudiantes no son considerados para su representación en el Consejo Técnico Nacional, ni en los consejos similares a nivel local o estatal (CTE), cuyas decisiones tienen un impacto en las diversas escuelas a las que atienden. Tampoco son requeridos, al menos obligatoriamente, como miembros en los Consejos de Participación Social, por ello el marco jurídico no es claro en cuanto a la participación de estudiantes en el CTE. Estos órganos son las agencias formales para la participación en la escuela. Su formalidad está dada, entre otras cosas, porque son reconocidas por el Estado, incluyen actores individuales y colectivos mixtos, es decir, no son sólo organizaciones de padres de familia o de maestros, por el contrario, ahí están representados distintos actores agrupados bajo las categorías básicas de los roles escolares: directores, maestros,

padres de familia, pero no los alumnos. Las funciones que se desempeñan dentro de los consejos están preestablecidas de acuerdo con el estatus de sus miembros, y su continuidad está garantizada independientemente de la membresía temporal de sus integrantes actuales. El carácter formal implica, además, que las decisiones tomadas en estos órganos tienen un impacto directo o indirecto en la mayoría de los dominios de participación escolar y son vinculantes para todos los actores de la escuela.

La relevancia de la formación en participación es tan necesaria como socialmente útil. Y es pertinente su óptimo desarrollo dado que es el pilar para la construcción de una sociedad más justa y comprometida. La participación es un medio por el cual se construye democracia y ciudadanía, y, a la vez, es un fin en sí mismo. La participación protagónica fomenta el desarrollo de diversas capacidades, exige responsabilidades y aporta beneficios personales y colectivos, facilita la toma de conciencia crítica sobre la realidad, empodera a los grupos y favorece procesos de organización basados en la emancipación infantil.

A pesar del gran avance que se tiene en derechos del niño, se observa una distancia entre la realidad jurídica y la realidad social, un importante porcentaje de la población tiene dificultades para reconocer derecho a niños, niñas y adolescentes. Las leyes son necesarias pero no suficientes para cambiar percepciones, actitudes y valores, y en el caso de los derechos de los NNA, esta realidad es patente, debido a los obstáculos que su incorporación como titulares plenos de derechos ha tenido tanto en el ámbito teórico como práctico; la falta de reconocimiento legítimo de sus derechos no permite el ejercicio pleno de su ciudadanía, gran número de adultos los considera como seres que viven separados del mundo de los adultos y que de manera reciente se encuentran en proceso de convertirse en adultos plenos.

Cabe mencionar que en la práctica los derechos de participación se restringen a dos aspectos en particular: ser consultados y tomar decisiones principalmente en periodos electorales; sin embargo, ello reduce la participación de la actuación en general a un mero hablar. Lo que implica revisar la noción de participación política establecida por la CDN cuya base es el concepto occidental de infancia que supone que NNA todavía no son aptos para la vida política y que hay que prepáralos poco a poco, de modo que

el poder que se les concede está sujeto a condiciones establecidas por las pertinentes que consideren los adultos.

No basta, la enseñanza de conocimientos, prácticas y valores relacionados con la participación y el compromiso cívico, eso no es garantía para que se materialice en actitudes democráticas y en el mejor funcionamiento de las instituciones. En todo caso podríamos decir que la formulación desde edades tempranas contribuye a generar ciudadanos potencialmente participativos, informados y conocedores de lo que implica un régimen político democrático y con capacidad de participar en la vida pública si así lo desean.

La construcción de la cultura democrática requiere de un proceso de aprendizaje e interiorización complejo que no se forma de la noche a la mañana. Este proceso es de larga duración donde la socialización política juega un papel relevante, ya que es un mecanismo que contribuye a configurar las orientaciones cognoscitivas, afectivas y evaluativas y las representaciones del mundo como parte de la cultura general. Esto es importante ya que el aprendizaje de la política comienza desde la niñez, en la que se adquieren las primeras concepciones acerca de la vida política, de los valores, los símbolos patrios, los funcionarios de gobierno y la democracia; estas experiencias de socialización temprana sientan las bases a través de las cuales pasan las vivencias posteriores.

Es importante formar cívicamente a los individuos desde edades tempranas, la socialización proporciona un conducto para inculcar las nociones referidas a la educación cívica en la medida en que diferentes tipos de entrenamiento hacia la participación y vida política se adquieren.

Finalmente, se recomienda a los adultos promover el ejercicio de la participación no desde acciones sociales como el evento de votación o como acciones de socialización de saberes previos o trabajos de clase, sino como un acto sublime de reconocimiento del otro con capacidades y posibilidades.

Referencias Bibliográficas

Alonso, (2013). "Experiencias de participación infantil en España". España.: Monitor Educador. No. 96. pp. 51-54.

Ariés, Philippe, (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.

_____ (1993), *La infancia*. España: Revista de Educación No. 254.

Bácares Jara, Camilo (2016), *Los derechos del niño. Una guía comprensiva de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Ballesteros, Osorio Abraham (2016). *La ampliación de la participación de la participación infantil en México. Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones*. México: Sociológica, vol.31, n.87, pp.111-142.

Barranco Avilés, Carmen (2007). "Globalización y derechos de la infancia y la adolescencia" en Calvo, M. y Guilló, J. (eds.) *Globalización y derechos de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Save the Children, 11-24.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Brannen y O'Brien (1996). *Children in Families Research and Policy*. London: Falmer Press.

Bunge, M. (1985), *La investigación científica*, España: Ariel.

Calderón, David, "Dejamos Inquietar." *La participación de Niñas, niños y Adolescentes*", Lima, 2009.

Casas, Ferran (1992). *La participación de los niños y las niñas en la sociedad europea*. España: Infancia y adolescencia

Castro Gómez, Santiago (2009). *Historia de la gubernamentalidad. Razón del Estado, liberalismo y neoliberalismo*, en Michel Foucault. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pontificia Universidad Javeriana.

Cillero, Bruñol, (1999). Infancia, autonomía y derechos, en Revista Interdisciplinaria sobre la problemática de la Niñez, Adolescencia y el grupo familiar, núm. 10.

Córdoba S., Claudia Isabel (2013), *Análisis de los procesos de resistencia a la participación infantil: un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de salud*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Corona, Yolanda y Morfín, María (2001), *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Corona, Y. y Linares, M.E. (2007). Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. En: Corona, Y. y Linares, ME. (Cords.) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. México: UAM y Universidad de Valencia.

Cots, I., Moner, Jordi (1999). “Los derechos humanos del niño”, en Marzal Antonio (Coord.), *Derechos humanos del niño, de los trabajos de las minorías y complejidad del sujeto*. Barcelona: Ed. Bosch.

Corvera Nicolás, (2011), *Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos*. Persona y Sociedad Vol. XXV, No. 2. Universidad Alberto Hurtado.

Cuassiánovich, Alejandro (2008). *Ensayos sobre la infancia. Sujetos de derecho y protagonistas*. Lima: Ifejant.

Cuassiánovich, Alejandro y Figueroa, Elvira (2009) “Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma?” en Liebel, M. y Martínez, M. *Infancia y Derechos Humanos*. Lima: Ifejant.

Delgado, Buenaventura, (1998). *Historia de la Infancia*. Editorial Ariel. Madrid.

De Mause, Lloyd (1982). *Historia de la infancia*, Madrid: Ed. Alianza Universidad.

Elias, Norbert (1987). *El Proceso De La Civilización. Investigaciones Sociogenéticas Y Psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.

_____. (1982). *Sociología Fundamental*. España: Gedisa, S.A.

Escolano Benito, Agustín (1993). "Aproximación histórico- pedagógica a las concepciones de la infancia" en Escolano Benito, Agustín (Coord.), *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.

Estrada, Quiroz, Liliana, Reflexiones sobre el protagonismo infantil, *Revista Internacional NATs*, No. 16.

Fanlo, Isabel (2007). "Los derechos del niño y las teorías de los derechos: Introducción a un debate". En *Justicia y derechos del niño*. Santiago de Chile: Unicef. Número 9.

Farson, Richard (1974). *Birthrights*. Nueva York y Londres: Macmillan & Collier Macmillan.

Fernández Enguita, M. (1992), *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona, Paidós.

Franzé, A, Jociles, M. y Poveda, D. (2011) Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (pp. 9-36). Madrid, España: Catarata.

Freeman, M. D. A. (2004). "Tomando más en serio los Derechos de los Niños". En: *Derechos de los Niños. Una contribución teórica*. Isabel Fanlo, Compiladora. México: Distribuciones Fontamara

Fuentes, A. M., & González, C. M. (2015). *Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes ¿Cambio o continuidad?*. México: Universidad Nacional Autónoma del Estado de México .

Gaitán Lourdes, Manfred Liebel (2011). *Ciudadanía y Derechos de participación de los niños*. España: Editorial Síntesis.

Gaitán, Lourdes (2014). *De “menores” a PROTAGONISTAS. Los derechos de los niños en el trabajo social*. Consejo General del Trabajo Social. España.

Galvis Ortiz, Ligia (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales.

García Méndez, Emilio (2001), *Infancia y Adolescencia. De los derechos y de la justicia*, UNICEF, México.

González Contró, Mónica (2008), *Derechos Humanos de los Niños, una propuesta de fundamentación*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, Distrito Federal.

_____ (2012), *Propuesta teórico-metodológica para la armonización legislativa desde el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes*. México, Distrito Federal: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF-NACIONAL), UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

_____ (2015). “El derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria”. En Estudios en homenaje a Jorge Carpizo. México: Derechos humanos, tomo V, vol. 1.

_____ (2011). “Hacia una concepción dinámica de la Convención sobre los Derechos del Niño: El derecho de participación” en Gonzalez Contro, Monica (ed.), *Los derechos de Niños, niñas y adolescentes en México*. México: Porrúa.

Gualda Caballero, Estrella, Rodríguez Pascual, Iván, *Investigando la Infancia*, Universidad de Huelva.

Hart, R. (1997a). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Unicef..P.A.U. Education.360.

_____ (1992). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Florencia: Innocenti.

_____ (1997b). *Children’s Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.

_____ (2000). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Centro Internacional de Desarrollo Infantil. Florencia: Unicef.

_____ Himes, J. y Lansdown, G. (1998). Comentario y recomendaciones para las iniciativas de Unicef y Rädde Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño. En: La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención: visiones y perspectivas. Bogotá: Actas del Seminario.

Hierro Sánchez- Pescador (2007), "El Niño y los derechos humanos", en I. Campoy (editor), *Los Derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Dykinson, Madrid.

Hobbes, Thomas, (1989). Leviathán. La materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil. Madrid: Ed. Alianza Universidad.

James, Allison y Prout, Alan (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falemr Press. Londres.

Jensen, A. M. y Sarporiti, A. (2002), *Do Children Count? Childhood as a Social Phenomenon: a Statistical Compendium*, Viena, Eurosocial Report (European Centre for Social Welfare Policy and Research), N. 36, European Centre for Social Welfare Policy and Research.

Lansdown, Gerison (2005). *¿Me haces caso?. El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. La Haya (Países Bajos): Bernard van Leer Foundation.

Lansdown, Gerison, (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florencia: Innocenti.

Liebel Manfred, Saadi, Iven (2011), *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*, México: Desacatos, Revista de ciencias sociales, No. 39.

Locke, John, (1992). *Pensamientos acerca de la educación*, Barcelona: Ed. Humanitas.

López, 2016, Una mirada a los derechos de las niñas y los niños: su resignificación, Comisión de los Derechos Humanos, México.

López Estrada, Francisco (1992). Alfonso X el Sabio, las Siete Partidas. Antología. Madrid: Ed. Castalia.

Lozano Vicente, Agustín (2016), El niño como persona y su relación con los derechos del niño, Revista sobre la infancia y la adolescencia

Luciani, L, (2010) La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 885-899.

Lynd, Silvia (1972). *Los niños ingleses*. London: Ed. Adprint.

Mause, D. LL. (1982). Historia de la Infancia. Madrid: Alianza.

Montejo, Mireya J. (2016). *La capacidad progresiva de niños, niñas adolescentes*, Bogotá, Colombia: TEMIS.

Novella, Ana y Trilla, Jaume (2014). "La participación infantil", en Novella, A.; Llana, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J. y Agud, I. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, Barcelona: Graó.

O'Donnell, Guillermo (2000), "Teoría democrática y política comparada", *Desarrollo económico*, México.

Okley, Ann (1994): Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies, en Mayall, Berry (ed.) *Children's Childhoods: Observed and experienced*. London, Falmer Press.

Padrón y Román (2012). La infancia como unidad de análisis en la investigación social: problema actual y desafío para el futuro. En, Los derechos de niños, niñas y adolescentes en México, Gonzalez, Mónica (coord.), México: Porrúa.

Pavez Soto, Iskra y Lewin Katherine. (2014). "Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte". Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo, Monográfico Colección "Storia e Memoria", N° 14.

____ (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile: Polis (Santiago), 12 (35) 183-210

____ (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Santiago: Revista de sociología, N° 27. pp. 81-102.

Pérez Expósito, Leonel (2013), *Students' Representations of Political Participation: 3213^a2a* Implications for Citizenship Education in Mexico City's Secondary Schools, Londres, Institute of Education, University of London.

Pérez García, María de Jesús, El conocimiento de la participación infantil en las actividades productivas de México: resultados de la contribución desde los quehaceres del hogar", en Estudios Sociológicos, vol. XXXI, núm. 93. México: El Colegio de México, AC, 2013.

Pollock, Linda A., (1983) . *Forgotten Children: parent- child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Ed. Cambridhe University Press.

Postman, Neil (1994). *La desaparición de la infancia*. Vic.: Ed. Eumo.

Qvortroup, J. (2005), "Varieties of Chilhood" en Qvortroup, J. (ed.). Studies in Modern Chilhood . Society, Agency, Culture. Houndsmills, Basingstoke: Palgrave, 1-20.

Ravetllat, Isaac (2014). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. Valencia: Universitat Politècnica de València.

Restrepo, Hernán (2007), Niños, niñas y adolescentes sujetos de derechos. Colombia: CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano).

Rodríguez, Pascual. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos* . España: Centro de Investigaciones Sociológicas .

Ruiz, Juan Carlos, Elena Carli. (2009). Espacios públicos y cohesión social. Santiago; Universidad Alberro Hurtado.

Sama, S. (2011). Crianças para brincar y mocas para namorar. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). Etnografías de la infancia y la adolescencia (pp. 161-193). Madrid, España: Catarata.

Schlemmer, Bernard, (1996), "Presentation" en L'enfant exploité. Oppression mise an travail, prolétarianisation. París: Karthala et Orstom, 552 p.

Shaffer, David, (1999). Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. Georgia: Ed. Thomson.

Valencia, Jorge (1999). *Derechos humanos del niño*. Lima: Instituto Peruano de Derechos Humanos.

Veerman, P. E. (1992). The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood. Dordrecht, Boston y Londres: Martinus Nijhoff.

Villoro, Luis (1989). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI Editores.

Walther, Andreas (2012). "Learning to participate or participate to learn" en Locle, P. et al. Youth participation in Europe. Bristol: Polity Press. 189-205.

Legislación

Cámara de diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2014) Ley General de los Derechos de Niños, niñas y adolescentes. México: Diario Oficial de la Federación.

_____. Ley Federal para la Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes del Estado de México (2000), Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Centro de Documentación y Análisis, 29 de mayo de 2000.

Comité de los Derechos del Niño (2009) Observación General Núm. 12. El derecho del niño a ser escuchado. Nueva York: Naciones Unidas.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 74ª ed., Editorial SISTA, México, Distrito Federal 2012.

Declaración de Ginebra (1924), Asamblea de la Sociedad de Naciones, 24 de Septiembre de 1924.

Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959.

Declaración sobre el Desarrollo, Adoptada por la Asamblea General en su resolución 41/128. Del 4 de diciembre de 1989.

ONU, Asamblea General. Convención sobre los Derechos del Niño. Resoluciones 44/25. 20 Noviembre 1989. Disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>. Acceso el 20 de enero de 2019.